This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

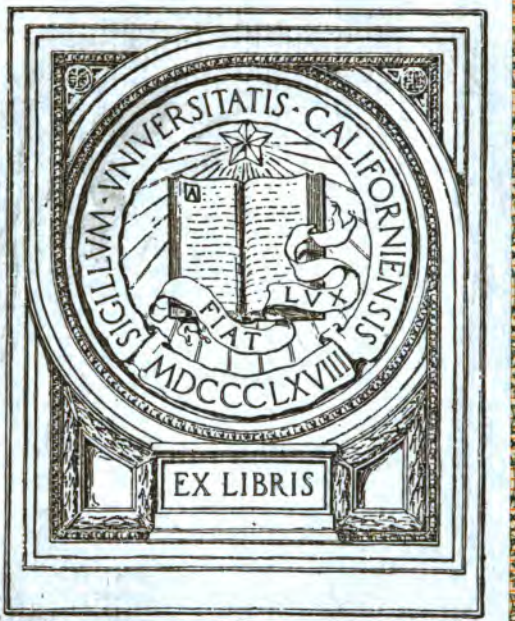
UC-NRLF
$B 262 144

Dr. K. W. Magers
Deutsche Bürgerschule

Herausgegeben von

K. Eberhardt.

Digitized by Google



Fred Lorentz
Leipzig
Buchhandlung
Antiquariat

Phil. 5623

Digitized by Google

Dr. K. W. Mager.

Digitized by Google

H. Beyers

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.

Langensalza,
Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
1888.

Digitized by Google

Dr. K. W. Magers

Deutsche Bürgerschule.

Mit Magers Biographie

herausgegeben

von

K. Eberhardt,

Schulrat und Bezirksschulinspektor in Eisenach.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1888.

Digitized by Google

LA726
M3

Univ. of California

Digitized by Google

Vorrede.

Der Verfasser dieser Schrift, die hier dem pädagogischen Publikum von neuem dargeboten wurde, ist zweifellos eine der interessantesten und bedeutendsten Erscheinungen des pädagogischen Deutschlands. Die Allseitigkeit seiner wissenschaftlichen Vertiefung, die die entgegengesetztesten Gebiete durchdrang, und die bewunderungswürdige Arbeitskraft, die in einer zahlreichen Reihe von zum Teil weit angelegten Schriften der pädagogischen und gelehrten Welt zu gute kam, der weite philosophische Blick, der auf allen Gebieten über die Enge der landläufigen Erkenntnis emporhob, dazu die interessante und bezeichnende philosophische Entwickelung von Hegel bis Herbart sind an und für sich schon Merkmale genug, um von einem so hellleuchtenden Gestirn angezogen zu werden, ohne daß es besonderer Anregung bedurft hätte. Aber auch solch besondere Anregung hat dem Herausgeber nicht gefehlt. Noch wurde derselbe beim Beginn seiner Wirksamkeit in Eisenach von den Wellen berührt, die von Magers Wirksamkeit ihren Ausgangspunkt nahmen. Nicht bloß die widersprechendsten Traditionen über den geistreichen Mann, auch die unmittelbarste amtliche Verbindung mit dessen Organisationen und Gutachten, ferner die Benutzung und Vertiefung in dessen weit und tief angelegtes deutsches Lesebuch reizten die Neugierde, den geistigen Umgang dieses vielgelobten und vielgeschmähten Mannes auch nach seinem Tode zu suchen. Ich darf nicht leugnen, daß das versuchte Eindringen in den Ideenkreis des berühmten Mannes zunächst nichts Anziehendes hatte. Und doch reizte der sprudelnde Geist immer von neuem wieder zum weiteren Forschen, bis schließlich der tiefere Gehalt dieses merkwürdigen Geistes immer mehr hervortrat und es erleichterte, über mancherlei störende Äußerlichkeiten hinwegzuschauen. —

Die gegenwärtig hochgehenden Wogen in dem Kampf für die Realschule und die Aufforderung der Verlagsbuchhandlung ist die Veran-

756140

Digitized by Google

lassung gewesen, die Bahn brechende Schrift Magers über die Bürgerschule wieder einmal zum Bewußtsein zu bringen. Es ist sicherlich belehrend, die geistvolle Art der historisch-philosophischen Begründung der Notwendigkeit der Bürgerschule in dem gegenwärtigen Streit sich einmal zu vergegenwärtigen und außerdem die mannigfaltige weitere Entwickelung des Realschulwesens von der Epoche machenden Schrift Magers an und an der Hand derselben an sich vorüberziehn zu lassen.

Die Realschule hat sich allerdings wesentlich anders entwickelt, als Magers Idee war. Das Berechtigungswesen, die freiwillige Aufnahme des lateinischen Unterrichts um der Schüler willen, die eine subalterne Beamtung im Staatsdienst suchten oder sonst dieser Sprache bedurften, die obligatorische Einführung des Lateins von seiten der Behörden, der von den Realschulen gesuchte Anschluß an die Universität, mußte Schulen erzeugen, die von Magers Idee weit abliegen. Immerhin drängt sich Magers Idee neuerdings wieder an die Oberfläche. (Vgl. Holzmüller: Errichtet lateinlose Realschulen. — Hofmann: Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen.) — Es mag darum die Herausgabe der anregenden, geistreichen Schrift, so wenig sie besonders rücksichtlich ihrer Form mustergültig ist und in ihrem Inhalt mancherlei Widerspruch hervorzurufen im stande ist, doch wegen der interessanten geistreichen Beleuchtung des Realschulwesens und wegen des genialen Verfassers, nicht ganz vergeblich sein. —

Rücksichtlich des Textes ist zu bemerken, daß der Herausgaber nur auf die eine vorhandene Ausgabe von 1840 angewiesen war. Es konnte darum wesentlich nur auf eine Beseitigung offenbarer Druckfehler abgesehen sein. — Ungewöhnliche, dialektische, oder veraltete Sprachformen sind stehen gelassen worden. —

Als Orthographie ist die gegenwärtige offizielle aus verschiedenen Gründen gewählt worden, besonders aber darum, weil die des Verfassers selbst nicht immer ganz konsequent war.

Eisenach, im September 1887.

Der Verfasser.

Digitized by Google

Inhalt.

Seite

Dr. K. W. Mager und die deutsche Bürgerschule I

I. Kurze Darstellung von Magers Leben I

II. Magers Schrift: „Die deutsche Bürgerschule“ IV

III. Magers philosophische Entwickelung VI

IV. Die Bürgerschule (Realschule) ist eine Erziehungsschule XIV

V. Mager als praktischer Realschulpädagog XVIII

VI. Thiersch' Schriften und „die deutsche Bürgerschule“ XXIII

VII. Kurze Inhaltsangabe „der Bürgerschule“ XXVI

VIII. Die Ergänzung zu Magers „Bürgerschule“ XXVII

IX. Magers Verhältnis zur mittleren Bürgerschule XXXVII

X. Magers Schriften über Unterrichtsfächer in Bürgerschulen XL

XI. Ergänzung: Die übrigen Schriften Magers XLI

XII. Die Gedankenbewegung auf dem Gebiete des Realschulwesens nach Magers „Bürgerschule“ XLII

1. Aufsätze über das Realschulwesen aus der Päd. Revue unter Magers Leitung XLII

2. Aufsätze über das Realschulwesen in der Päd. Revue aus der Langbein-Scheibertschen Ära der Päd. Revue XLV

3. Selbständige Schriften über das Realschulwesen von 1840 bis 1886 XLV

Die deutsche Bürgerschule 1

Digitized by Google

Digitized by Google

Dr. K. W. Mager

und

Die deutsche Bürgerschule.

Digitized by Google

Digitized by Google

Dr. K. W. Mager und die deutsche Bürgerschule.

Quellen: W. Langbein. Dr. K. Magers Leben. Stettin 1859.
Der Artikel: Mager in der Encyklopädie, von K. A. Schmid.
Magers Päd. Revue.
Magers Schriften, insbesondere seine Programme der Eisenacher Realschule.
Magers Gutachten über Schulverhältnisse der Stadt Eisenach in den betr. Ratsakten.

I. Kurze Darstellung von Magers Leben.

Der Verfasser der vorstehenden, auf dem Gebiete des Realschulwesens einen Wendepunkt bezeichnenden, Schrift, K. W. E. Mager, war geboren den 1. Januar 1810. Derselbe besuchte zunächst die Elementarschule seines Heimatsortes und später das Gymnasium zu Düsseldorf. Er zeichnete sich in seinen Leistungen in den alten Sprachen und in der Mathematik aus. Das Französische, in welchem er nach seinem späteren Lebensgange hervorragende Leistungen vollbringen sollte, vernachlässigte er. Mit achtzehn Jahren bezog Mager bereits die Universität Bonn, wo er hauptsächlich philologische und philosophische Studien trieb, ohne seinem lebhaften Geiste den Zutritt in andere Gebiete zu verwehren. Ja sogar vor Publikationen schreckte er nicht zurück. Eine glückliche Fügung gab ihm die Mittel, seine Studien in Paris fortzusetzen. Obgleich ihn die Absicht hierher geführt hatte, sich auf einem seinen bisherigen Studien ferner liegenden Gebiete, den Naturwissenschaften, zu versuchen, so wurde er doch auch von den historischen Vorlesungen Guizots angezogen. Diese und der lebhafte Kampf hervorragender Männer, mit denen Mager in Beziehung trat, waren für ihn die Ursache, sich in die Vergangenheit des französischen Volkes zu vertiefen und insbesondere aus seiner Litteratur das Wesen dieser Nation kennen zu lernen. Eine Frucht dieser Studien war: „Der Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationallitteratur vom Anfang des 12. Jahrhunderts an bis 1789." Zu diesem ersten Teil kamen später noch vier andere und ein dazu gehöriges Urkundenbuch (tableau anthalogique), an denen er in Berlin und im Mecklenburgischen,

Digitized by Google

wohin er als Hauslehrer ging, und auch später noch in Genf weiter arbeitete. Magers bisheriger Entwickelungsgang zeigt, daß sein Geist nie längere Zeit nach einer Richtung hin einseitig in Anspruch genommen wurde. Diese charakteristische Eigentümlichkeit zeigt sich bei Mager auch im weiteren Verlaufe seiner Entwickelung. Hatte ihn der Aufenthalt in Paris trotz seiner Beschäftigung mit den Naturwissenschaften gerade den ethischen Wissenschaften nahe geführt, so setzte er in Berlin seine naturwissenschaftlichen Studien weiter fort, beteiligte sich an einer naturwissenschaftlichen Reise Humboldts nach Petersburg und Moskau, behielt aber auch sein Interesse an der Philosophie (Zeugnis legt davon ab seine Schrift: „Brief an eine Dame über Hegelsche Philosophie, Berlin 1837"), und beteiligte sich lebhaft an allgemeinen und besonderen pädagogischen Fragen. Ein Zeugnis für das letztere ist seine Schrift: „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode" mit der Einleitung: „Die Methode der Mathematik als Lehrobjekt und als „Wissenschaft", und der schon 1836 gefaßte Plan zur Herausgabe der Pädagog. Revue. Den pädagogischen Fragen war Mager durch seine Thätigkeit am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, mit dem eine Realabteilung verbunden war, unter dem vortrefflichen Direktor Spilleke zugeführt. Die Verbindung mit Diesterweg, welche Mager in Berlin anknüpfte, war die Ursache, daß Mager nach seinem Abgang von Berlin nach Genf in dem Diesterwegschen Wegweiser den Artikel „Über den Unterricht im fremden Sprechen" abfaßte. Die zweite Bearbeitung dieses Stoffes findet sich 1840 in der Pädagog. Revue unter dem Titel: „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen", aus welcher dann später sein größeres, vielleicht Magers Hauptwerk: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden. Zürich 1846" hervorgegangen ist. Ebenfalls in dieses Gebiet gehört die Schrift: „Über Wesen, Einrichtung und Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen. Zürich 1843." Im Jahre 1837 ging Mager zunächst nach Genf an das dortige Collège, aber die sich einstellende Kränklichkeit und die Sehnsucht nach dem deutschen Vaterlande führte ihn nach Cannstatt und Stuttgart (1839), wo er Genesung suchte und durch seinen Verkehr mit einem Staatsmann die Anregung fand, die Epoche machende Schrift über die deutsche Bürgerschule zu schreiben (1840). Mit dieser Schrift betrat der Dreißigjährige das Gebiet derjenigen Pädagogik, mit welcher sein Name trotz aller Wandlungen derselben im Laufe der Zeit als Bahnbrecher verbunden bleiben wird. Noch im Jahre 1840 erschien auch unter Magers Leitung die pädagogische Revue, die, wenn auch allgemeinen Charakters, doch wesentlich mit dem Realschulwesen sich befaßte. Magers ganze Thätigkeit ging zunächst in dieser

Digitized by Google

Thätigkeit für seine Zeitschrift und für die neuen Auflagen seiner (deutschen und französischen) Lesebücher auf. Aber nach Vollendung strebend, wollte er auch durch praktische Thätigkeit an einer Schule seine Gedanken erproben und er nahm darum eine Stellung an der Kantonschule in Aarau an. Von dieser seiner praktischen Thätigkeit wird weiter unten eine anziehende anschauliche Schilderung aus der Feder des Rektors der Anstalt folgen. Im Jahre 1844 ließ er sich in Zürich nieder, ganz wieder seiner litterarischen Thätigkeit lebend. Durch seine eheliche Verbindung mit einer wohlbegüterten Dame auch äußerlich unabhängig gestellt, konnte Mager um so ungestörter seinen litterarischen Arbeiten leben, und in der That hat diese in Zürich verbrachte Zeit reiche litterarische Frucht aufzuzeigen („die genetische Methode"; „Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums", [Rev. Bd. 10], Aufsätze über das Verhältnis des Staates zur Schule, [Päd. R. 6. Bd. S. 321 ff., 11. Bd. S. 1 ff., u. s. w.], über den schulmäßigen Unterricht in den Naturwissenschaften, [Rev. 8. Bd. S. 193 ff.] u. s. w.)

Auf der Reallehrerversammlung in Gotha (1847) wurden Vertreter des Eisenacher Stadtrats, die einen Direktor für ihre Realschule suchten, auf Mager, der sich in der Versammlung befand, aufmerksam. Die Unterhandlungen führten zum Ziele und Mager befand sich 1848 in einer Wirksamkeit, in welcher er eine werdende Bürgerschule nach seinem Ideal ganz nach Herzenslust einrichten konnte. Die ersten Programme dieser Anstalt legen von der frischen Organisationsthätigkeit Magers ein treffliches Zeugnis ab.*)

---

*) Magers Brief an den Stadtrat von Eisenach, Zürich d. 25. Okt. 1847, (Stadtratsakten die Realschule betr. Bl. 171) zeigt deutlich von der fröhlichen Hoffnung, mit der er an sein praktisches Organisationswerk ging.

Er sagt darin:

„Ich werde Ihr Vertrauen mit Gottes Hülfe zu rechtfertigen suchen und bitte mir und dem Lehrerkollegium zu dem Ende nur diejenige liebevolle Behandlung aus, unter welcher das Schulhalten allein gedeiht, das nun einmal nicht nach juristisch-administrativen Normen, die allerdings auf ihrem Gebiete den größten Wert haben, sondern nach sittlichen und künstlerischen Erwägungen beurteilt sein will — auch nach künstlerischen, weil der erziehende Unterricht eine freie Kunst ist, nicht frei wie die Poesie; denn sie wählt sich ihre Aufgaben nicht, sondern empfängt sie, sondern frei wie die Kunst des Arztes, die auch nur von der Natur der Sache, nicht aber durch andres gebunden ist. Immerhin werde ich nur diejenige Freiheit und Selbständigkeit in Anspruch nehmen, die von der Natur der Sache gefordert ist."

Ferner erklärt er, daß ihn die Aussicht reize, der Stadt „und, so Gott will, dem ganzen Großherzogtum, eine möglichst tüchtige Realschule verschaffen zu helfen und eine Gelegenheit zu haben, einiges Neue, von dessen Heilsamkeit und Ausführbarkeit im erziehenden Unterricht er überzeugt ist, thatsächlich darstellen und anderes, dessen Nützlichkeit ihm zwar nicht feststeht, für dessen Ausführbarkeit er aber nur Wahrscheinlichkeitsgründe habe, erproben, durch beides aber das Kapital der deutschen Pädagogik mehren zu helfen."

Digitized by Google

Das zunehmende Rückenmarksleiden und der Umstand, daß im Schuljahre 1851—1852 einiges nicht ganz nach Magers Ansicht an seiner Anstalt geordnet worden war, veranlaßte Mager, seinen Abschied zu nehmen. Er blieb noch zwei Jahre nach dieser Zeit in Eisenach, wandte sich dann nach Dresden und zuletzt nach seinem rheinischen Heimatslande, wo er 1858 in Wiesbaden starb. —

II. Magers Schrift: „Die deutsche Bürgerschule."

Wenden wir uns nun zu der Schrift, deren Herausgabe für die ganze pädagogische Thätigkeit Magers charakteristisch ist, und die hier von neuem dem pädagogischen Publikum dargeboten wird, so ist im voraus der Gedanke abzuwehren, daß wir es hier mit einer der Form nach klassischen pädagogischen Schrift zu thun haben. Sie ist zum Teil nichts weniger als das. Mit angeregt durch die der modernen pädagogischen Entwickelung feindselige Schrift von Thiersch: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts" und die Rede desselben Verfassers: „Über die gemeinschaftlichen Interessen der humanistischen und realistischen Richtung unsrer Zeit", verfällt „die Bürgerschule" in der Bekämpfung der entgegenstehenden Ansichten vielfach in einen Ton, der der Würde der Sache, um die es sich handelt, nicht entspricht. Die Wiederherausgabe der Schrift muß darum durch andere Eigenschaften, als die der Klassicität sich rechtfertigen lassen. Die Rechtfertigung liegt aber in dem Umstand, daß wir es in Magers Bürgerschule mit einem bahnbrechenden, die interessante Persönlichkeit des Verfassers charakterisierenden, eine bedeutungsvolle Bewegung in einer auch jetzt noch nicht zur Ruhe gekommenen Schulgattung anbahnenden Schrift zu thun haben. Muß die Schrift als solche interessant genannt werden, so darf eine Herausgabe auch nicht bei einer isolierten Auffassung stehen bleiben. Sie muß vielmehr aus dem Ganzen der betreffenden Bewegung sowohl der vorausgehenden als der folgenden, aber auch aus dem Ganzen der sie erzeugenden Persönlichkeit heraus und als der erste Wurf einer genial angelegten dreißigjährigen Persönlichkeit verstanden werden, die hier aus früheren Anregungen einesteils sich sammelt, andrerseits auch zu weiterer Aus- und Durchbildung Veranlassung giebt.

Der Herausgeber der Schrift hat sich darum, wenn auch zum Teil nur kurz auf die vorausgehende geschichtliche Entwickelung des Realschulwesens, auf die Entwickelung des Verfassers besonders nach der philosophischen und pädagogischen Seite hin, und auf die Verfolgung der durch die Schrift veranlaßten Gedankenbewegung einzulassen.

Nachdem bereits im 17. Jahrhundert durch A. Comenius der Sachunterricht im Gegensatz zum reinen Sprachunterricht seine Anregung und durch den Pietismus A. H. Franke seine praktische Verwertung

Digitized by Google

gefunden hatte, sehen wir im 18. Jahrhundert die Philanthropisten sich der Sache bemächtigen. Während nun infolge dieser Anregungen wir die Gymnasien vielfach einen realistischen Charakter annehmen sehen, erscheint dann auch unter Semmler der Name einer Realschule (1738) mit der ausgesprochenen Absicht, die mathematischen, mechanischen und ökonomischen Interessen zu pflegen. Eine ebenso auf das Nützliche gerichtete Tendenz sehen wir in der von Joh. Jul. Hecker in Berlin (1747) errichteten Realschule, die nach mancherlei Wandlungen endlich unter dem vortrefflichen Direktor Aug. Spilleke (1822) unter Berücksichtigung der praktischen Lebensverhältnisse auch die ethische, allgemein menschliche Bildung nicht außer acht ließ. Wenn nun auch der Verfasser der Bürgerschule an dieser Anstalt thätig war und dadurch die Gelegenheit fand, in einen Kreis philosophisch und pädagogisch angeregter Männer einzutreten, so dürfen wir wohl annehmen, daß manch treibendes Samenkorn rücksichtlich der Gestaltung des Realschulwesens in seine Seele fiel. Die infolge der Entwickelung der Städte und des Bürgertums nun rege gewordene Frage der Bürgerbildung ließ Realschulen an allen Orten und Enden hervorgehen. Aber die Verschiedenheit der Verhältnisse und Interessen und die Verschiedenheit der Ausbildung der für solche Schulen vorhandenen Persönlichkeiten hatte auch eine außerordentliche Mannigfaltigkeit der Einrichtungen und Lehrpläne zur Folge, so daß es schwer war, den einheitlichen Gedanken dieser Schulgattung herauszufinden.*) Wenn nun auch das preußische Unterrichtsministerium

---

*) Die Mannigfaltigkeit der Entwickelung des Realschulwesens zeigt sich ja schon in der Verschiedenheit der dieser Schulgattung beigelegten Namen. Während Semler in Halle (1738) und Hecker in Berlin (1747) mit Rücksicht auf die Nützlichkeit der in ihren Anstalten begünstigten Kenntnisse und Fertigkeiten den Namen „Realschule" wählten, hat später das Erwachen des bürgerlichen Sinnes und die Gewährung einer größeren Selbständigkeit in dem größeren bürgerlichen Gemeinwesen nach den Freiheitskriegen dem Namen „Bürgerschule" einen guten Klang gegeben. Zur Unterscheidung von den niederen städtischen Schulen wurde wohl auch der Name „höhere Bürgerschule" gewählt. Die Rücksicht auf die Gattung der Schüler, welche in diesen Anstalten ihre Ausbildung und Vorbereitung für ihren späteren Beruf fanden, kam in dem Namen: „Gewerbe- oder Industrieschule" zur Geltung, während in dem Namen: „Real- und Bürgergymnasium" der Gedanke zum Ausdruck kommen sollte, daß trotz der Rücksicht auf die für die höheren bürgerlichen Berufskreise notwendigen Kenntnisse durch die so oft an humanistischen Bildungsanstalten gewahrte ideale, allgemein menschliche Bildung nicht vernachlässigt werde. (Über die Verschiedenheit der Namen vgl. auch Rev. 10. Bd. S. 1.) Die Verschiedenheit der staatlichen Verhältnisse und die damit zusammenhängende Verschiedenheit der Schulgesetzgebung in Deutschland hatte zur Folge, daß derselbe Name ganz verschiedene Begriffe bezeichnete. So konnte es kommen, daß hier Realschule eine vollständig selbständige und ausgestaltete Schule für den höheren bürgerlichen Beruf mit wissenschaftlich gebildeten Lehrern, und dort eine Klasse mit einem Lehrer bezeichnete, welche den Kindern der besser situierten Eltern zum Unterschied von den Kindern der niederen städtischen Volksschule Unterricht in

Digitized by Google

durch Kortüm (1832) eine „vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" ausarbeiten ließ und dadurch eine gewisse Einheitlichkeit erstrebte, so war die Verschiedenheit der betreffenden Anstalten in Preußen immer noch groß genug, ganz abgesehen davon, daß die außerpreußischen, insbesondere die süddeutschen Staaten von dieser Instruktion nicht berührt wurden. So lag denn noch Veranlassung genug vor, die „herumirrende Seele" der Realschule von ihrem geisterhaften Banne zu erlösen und ihr eine festere irdische Gestalt zu geben.

Mager erschien durch die Verkettung der Umstände, seinen Bildungsgang, seine Studien und die Individualität seiner Persönlichkeit hinlänglich für diese Aufgabe ausgerüstet. Umfassende Kenntnisse, und zwar hauptsächlich auf den Gebieten, welche der deutschen Bürgerschule ihren hauptsächlichsten Inhalt geben sollten, durch philosophische Auffassung genährtes und durch die pädagogische Praxis gestärktes Interesse an den Fragen der Erziehung befähigten Mager zu dieser Aufgabe in hohem Grade, und es bedurfte nur einer Anregung, um als Frucht das Werk zu zeitigen, mit dem er eine Richtschnur für den an das Licht sich emporringenden Gedanken der deutschen Bürgerschule gegeben und in der Geschichte derselben als Charakterkopf stehen geblieben ist.

III. Magers philosophische Entwickelung.

Bevor wir aber zur Darstellung dieser äußeren Veranlassung übergehen, wird doch noch eine allgemeinere Erörterung vorauszugehen haben und diese betrifft Magers philosophische Entwickelung. Mager war durch seine vorausgehende Entwickelung und insbesondere durch die damals über Berlin sich lagernde philosophische Atmosphäre mit Hegelianismus durch und durch gesättigt. Was Wunder, daß wir auch in der Bürgerschule die Spuren davon deutlich bemerken. Immerhin bezeichnete das Jahr 1840 für ihn schon einen Wendepunkt. Dieser Umstand und der weitere, daß die notwendig als Ergänzung zu der

---

fremden Sprachen und realistischen Fächern darbot. — Die außerordentliche Mannigfaltigkeit der städtischen Verhältnisse je nach ihrer Größe, ihren Finanzen, ihrer Lage, der Beschäftigung ihrer Bewohner u. s. w., mußte wiederum zu Verschiedenheiten in der Gestaltung ihres Realschulwesens führen. Je nachdem die Schule etwa mehr für die bürgerliche Bildung von Kaufleuten und höheren Gewerbtreibenden, oder auch für Ausbildung von nicht Universitätsbildung bedürfenden Beamtenklassen sorgen sollte, mußte die Schule eine andere werden. Damit standen die Berechtigungen in Verbindung, welche besonders in Preußen die Absolvierung einer bestimmten Realschulgattung oder Realschulklasse mit sich brachte. So konnte es kommen, daß auch die Namengebung durch diese Verhältnisse beeinflußt wurde, und daß man zwischen Realschulen I. und II. Ordnung und höheren Bürgerschulen unterschied.

Digitized by Google

Bürgerschule hinzugehörenden „Gedanken über Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums“ vom Jahre 1845 (Rev. 10. Bd, S. 1—40 und 369—444) einen Fortschritt in der philosophischen Entwickelung Magers zeigen, nötigen zu einer Darstellung dieser interessanten philosophischen Wandelung.

Mager giebt uns selbst ein Bild dieser philosophischen Entwickelung (vgl. Vorwort zum II. Bd. Abt. 3 seiner Geschichte der französischen Nationallitteratur). Er sagt:

„Die Umstände (so will ich der Kürze wegen die beiden Faktoren nennen, deren Produkt das Individuum) haben mich sehr früh zu einer formellen Reife und Selbständigkeit gebracht . . . .; ebenfalls setzten sie mich in den Stand, als kaum siebzehnjähriger junger Mensch mit dem lesenden Publikum einer Provinz in Verbindung zu treten. Natürlich hatte ich in solchem Alter mehr Gefühle als Gedanken mitzuteilen, mehr in Versen als in Prosa zu sagen; da ich aber von Natur nicht zum Dichter angelegt bin . . . , so entstand fast gleichzeitig das Bedürfnis in mir, über Kunst und Poesie theoretische Ansichten zu gewinnen und das Gewonnene mir dadurch klarer zu machen, daß ich es zu Papier brachte, wo es dann gewöhnlich bald den Weg in ein oder das andere Journal . . . fand. Ich las damals und hörte auch bald darauf A. W. von Schlegel, machte mit den Werken der deutschen Romantiker Bekanntschaft“ . . . . Nach Erwähnung der französischen Romantiker, die auf Mager bald einwirkten, fährt er fort: „Die philosophisch-religiösen Artikel des Globe“ (einer französischen Zeitschrift) „warfen ein Element des Zwiespalts in mein Bewußtsein; wie fern mir damals Philosophie stand, die ich in meiner Unwissenheit gering schätzte, so nahe lag mir die Religion; anstatt mich aber zu fördern, verwandelte der Globe mir die Dämmerung, in welcher ich mich auch nach Lesung deutscher Rationalisten (und französischer Schriften) befand, in tiefe Nacht. Nur das wurde mir klar, daß die Religion, ganz abgesehen von ihrer an und für sich seienden Wahrheit, ein mächtiges Agens im Familien- und Staatsleben ist.“ — Nach einer Mitteilung über den Übergang Magers von dem Liberalismus zu einer mehr geschichtlichen Auffassung und Auseinandersetzung des Gegensatzes zwischen französischer und deutscher Denkweise, findet er das Charakteristische der germanischen Denkweise in der innigsten Verbindung des Antiken und Christlichen mit dem Germanischen, in dem Gedanken, „dieses schlechthin Unruhige und Verzehrende, vor dessen Berührung und Durchdringung in Deutschland gar nichts bewahrt und gesichert ist. Leo hat von frechem Denken gesprochen und mit diesem Wort sehr richtig den Schauder ausgedrückt, welchen die romanischen Nationen und auch die Engländer empfinden, so oft ihnen das wahrhafte geistige Antlitz von Deutschland gezeigt wird. Frech ist das deutsche Denken, wie das

Digitized by Google

Licht es auch ist; man würde aber sehr irren, wollte man es, formeller Ähnlichkeit wegen, mit demjenigen gleichstellen, was ihm in den romanischen Nationen entspricht. Bei diesen ist das Denken eher dem Feuer zu vergleichen, welches nicht nur seinen Gegenstand, sondern auch sich selbst verzehrt; sein Resultat ist meist nur negativ. — Hatte ich es aber auf dem Boden deutscher Kultur überall mit dem Gedanken zu thun, wurde mir überall, wo ich Unmittelbares, Positives, Thatsächliches zu fassen glaubte, ein Vergeistigtes geboten (wie mir denn selbst sowohl in meinen historischen Studien als in meiner Lehrthätigkeit, wo sich mannigfache pädagogische und didaktische Probleme aufdrängten, die Facta fast unwillkürlich zu Gedanken wurden): so lag das Interesse an der Wissenschaft des Gedankens selbst (ἡ νόησις νοήσεως νόησις Arist. Met. XII.) nahe; es entstand die Vermutung, daß es für die verschiedenen Sphären menschlicher Thätigkeit ein gemeinsames Centrum geben müsse und daß dieses wohl die früher gering geschätzte Philosophie sein könnte. Da mich Malebranche, einzelne philosophische Traktate von Fenelon und Bossuet, ebenso die Gedanken von Pascal nie hatten überzeugen können, die französischen Materialisten mir von jeher ein Greuel gewesen waren, ich auch gegen Schelling ein starkes Vorurteil hatte, seitdem mit meinem Freunde Corda angestellte mikroskopische Untersuchungen über die Anatomie der Pflanzen mir das Unwahre der Okenschen Assertionen so recht ad oculos demonstriert hatten, so geriet ich, nachdem ich einen fruchtlosen ersten Versuch mit Plato gemacht, zuerst an Kant und von diesem zu Fichtes Werken der ersten Periode. Allerdings war mein erstes Studium nicht rechter Art, und so sah ich mich nicht sonderlich gefördert; Fichtes Naturrecht empörte mich fast. Indem ich aber die Fichteschen Werke der zweiten Periode, u. a. die Anweisung zum seligen Leben und die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, sowie Schleiermacher kennen lernte worauf denn ein Zurückgehen auf Spinoza von selbst erfolgte, fühlte ich die höchst, obzwar mehr gemütlich geistige als rein intellektuelle Befriedigung; ich hatte, wenn ich mich so ausdrücken darf, eine Hypothese gefunden, durch welche eine Unzahl der von mir zusammengebrachten Thatsachen geordnet und erklärt werden konnten. Freilich blieb ein nicht aufgehender Rest zurück, und es war mir auch allmählich der Sinn für philosophische Wissenschaft in wissenschaftlicher Form aufgegangen. So kam ich zu Hegel; hatte ich einzelnes von Fichte fünfzehnmal gelesen, so las ich diesen dreißigmal. Ich will über den subjektiven Eindruck, den die Hegelsche Philosophie in ihrer schönen Totalität auf mich machte, über den vollen Strom des reinsten Lichts, das sie mir auf die ganze natürliche und sittliche Welt, besonders auch auf die nicht weniger verworrene Welt des Selbstbewußtseins warf, hier keine Worte machen, und nur dieses sagen, daß ich je mehr ich Hegel, desto mehr die Welt verstand.

Digitized by Google

Das Mittelalter hat Aristoteles den Kirchenvätern beigezählt, und noch jetzt fühlen wir uns von Ehrfurcht durchzittert, wenn wir irgend ein Blatt des Organon aufschlagen, in welchem jede Zeile von wie vielen Generationen andächtig gelesen worden ist: spricht sich nun auch in einer Zeit des erstarkten Denkens der Dank gegen die Lichtbringer anders aus, ahmen wir auch nicht die Scholastiker oder den römischen Pöbel nach, der den Befreier von Cäsars Herrschaft gleich wieder zum Cäsar machen will (Let him be Caesar. Shakesp. Jul. Caesar III, 2); gleichen wir vielmehr als Moderne dem modernsten aller Völker, das unter seinem Befreier frei zu bleiben wußte: wie groß hat indes der Dank gegen einen Geist zu sein, der die, welche ihm folgen, lehrt, wie sie die drohende Sphinx zwingen können, daß sie sich in den Abgrund stürzt, der ihnen, um an ein Lieblingswort des philosophus teutonicus zu erinnern, die Zeit zur Ewigkeit macht und sie von allen Seiten befreit! Die Wahrheit giebt den wahren ewigen Frieden. Wenn z. B. nur die wenigen Paragraphen, welche die „Rechtsphilosophie" einleiten, Eigentum der allgemeinen Bildung und Gesinnung wären, welch einen Abgrund von individueller und politischer Unsittlichkeit hätten wir mit einem Schlage übersprungen! Ich weiß recht gut, daß solches Überspringen nur einzelnen gestattet, der Gesamtheit aber unmöglich ist: die Karawane der Menschheit findet auf ihrem Wege nur Wüsten, und sie muß hindurch."

Sehn wir hier Mager (im Jahre 1839) als begeisterten Verehrer der Hegelschen Philosophie, so bahnt sich schon im folgenden Jahre eine kleine Wendung an. Zwar steckt in seiner „Bürgerschule" (1840) noch viel Hegelsche Auffassung und Denkweise (vgl. S. 12, 72 ff., 81, 111. 113, 115, 122 ff.), zwar sagt Mager noch 1841 (Rev. 2. Bd. S. 238), es verstehe sich von selbst, daß alles, was er schreibe, in Hegelscher Denkweise wurzele, und doch sagt er, daß er schon 1840 nicht mehr ein Hegelianer strikteſter Observanz gewesen sei (Rev. 6. Bd. S. 8 und 20). „Es sei ihm", sagt er, „mit der Hegelschen Philosophie wie mit der Beckerschen Grammatik ergangen. Der philosophisch organisierte Mensch kann sich bei vereinzeltem und zerstreutem Wissen und Leben nicht beruhigen, er muß einen Mittelpunkt des Erkennens und Handelns haben: ein System. Ist man nun so glücklich, nach mehrmaligem Probieren und Verwerfen ein solches zu finden, das einem ein Dutzend oder auch nur ein halbes Dutzend von Problemen, mit denen man sich seit Jahren herumträgt und die man aus eigener Kraft nicht gut hat auflösen können, in einer Weise löst, die den Geist für den Augenblick befriedigt: so hat das System einen Schüler gewonnen. So studiert und lebt man sich hinein, aus dem Schüler wird ein Anhänger, nach Umständen ein Verbreiter. Ist man erst im vollen Besitze des Systems, so daß der Schüler zum Gesellen geworden ist, der

Digitized by Google

im Geiste und Sinne des Meisters selbst schon kleinere Arbeiten ausführen kann, dann beginnt die Anwendung des Gelernten auf Gegenstände, die der Meister unberührt gelassen, damit aber die Vergleichung der Lehre mit dem Leben, also die Kritik. Indem man dann ferner jetzt das System überschaut, es in Gedanken rekapituliert, so zeigen sich dem Auge da und dort kleine Unebenheiten, schwache Stellen; denen will man abhelfen; dabei muß man auf die Prinzipien und die Methode zurückgehen, und die Kritik tritt in ihr zweites Stadium. Mir ist dieser Prozeß gegenüber der Hegelschen Philosophie dadurch erleichtert worden, daß ich 1837 Berlin verließ und nach Genf, später nach Süddeutschland kam; damit war ich dem narkotischen Einflusse einer Sozietät, deren sämtliche Mitglieder dasselbe dachten und sagten, entrückt; bei neuen Menschen, in neuen Zuständen galt der gewohnte Jargon nicht mehr; Dinge, die man eo ipso für ausgemacht hielt, weil sie im Kreise der Schule für ausgemacht gelten, mußten bewiesen werden: dies führt dann zu einer Revision des Ganzen. Allmählich kommt man dahin, nicht nur eine Menge von Punkten, die der Meister zwar aufgestellt, die aber mit seinem eigenen Prinzip streiten, also Rechnungsfehler sind, irrig zu finden, sondern man sieht sich auch mit andern Punkten im Widerstreit, die aus dem Prinzip richtig deduziert sind. Jetzt wird der Versuch gemacht, dieses leicht zu modifizieren, damit man solche Thatsachen, die sich gegen das System, wie es vorliegt, rebellisch zeigen, bändigen könne; — gelingt das nicht, so läßt man am Ende das Prinzip selbst fahren und behält von den Resultaten nur diejenigen bei, die mit der Erfahrung übereinstimmen und die sich folglich auch aus einem andern Prinzip müssen deduzieren lassen. So ist es mir mit Hegel, so mit Becker ergangen: ich kann dem Philosophen und dem Grammatiker nie genug für das danken, was ich durch sie gewonnen, nur habe ich bei ihnen nicht stehen bleiben können."

In dem Vorausgehenden haben wir mit Magers eignen Worten den Grund seiner philosophischen Wandlung. Es war die neue Umgebung in Genf, es waren die neuen Verhältnisse, die zu einer Modifikation der philosophischen Auffassung hindrängten, aber, setzen wir hinzu, es war auch Magers universell angelegter, sein drängender und treibender Geist, der vor keiner neuen Entwickelung zurückschreckte, der aus den Fesseln des Systems befreite. Es wurde ihm bald klar, daß Hegels „reines Denken", „welches von der Erfahrung nichts empfangen, sondern alle Wahrheit aus sich selbst schöpfen und voraussetzungslos aus der eignen Notwendigkeit der Momente des Seins erzeugen und erkennen will", von der Erfahrung und der Wahrheit gar bald abirren und in eitler Selbstverblendung statt zu göttlichem Wissen zur größten Thorheit führen kann. Auch die Hegelsche Auffassung vom Staate, nach welcher dieser das sittliche Universum (Bürgerschule S. 12), „in

Digitized by Google

dessen System Kirche und Schule nur Momente sind" (Rev. 1. Bd. S. 107), überwand Mager schon früh (Rev. 1841, S. 597, vgl. Rev. 1843, 1846, 1848). Er bedauert, daß die „deutsche Bürgerschule noch mit diesem Aberglauben behaftet sei." (Rev. 1848, S. 306.)

Haben wir oben Magers universelle Individualität als einen Grund seines philosophischen Fortschreitens kennen gelernt, so dürfen wir einen weiteren Grund in dem Umstand erblicken, daß Magers Denken wesentlich einen pädagogischen Hintergrund hatte. Sicherlich ist es nicht Zufall, daß der Hegelianismus pädagogisch so gut wie unfruchtbar geblieben ist, und so mochte denn auch Magers Denken, eben weil es wenig Wasser zur Befruchtung der pädagogischen Auen darbot, sich von demselben auf die Dauer nicht befriedigt und von einem andern Gestirne angezogen fühlen, das wesentlich auf pädagogischen Gebieten sein Licht leuchten läßt. Wir sehen darum eine gewisse Annäherung zu Herbart sich vollziehen. Schon im 4. Band (3. Jahrgang) der Revue finden wir eine Beurteilung der Umrisse pädagogischer Vorlesungen von Herbart, von Mager selbst geschrieben. Er bewundert Herbarts Geist und den reichen Inhalt der Schrift und nennt die Umrisse ein wahres Lehrerbrevier. Aber Magers Hegelsche Art zu denken nimmt an der Organisation des Stoffes, die nur eine äußere sei, Anstoß. Es fehle eine dem Inhalte adäquate Darstellung, die nur dann gefunden werde, wenn die begriffliche Entwickelung des Gegenstandes (das Wesen, das Ideal desselben), sodann in einem zweiten Teile die historische Entwickelung desselben und in einem dritten (postulatorischen) die aus den beiden ersten Teilen sich ergebenden Forderungen der Gegenwart dargestellt werden. Wir sehen, daß das Formale der Hegelschen Schule Mager noch geblieben ist. Und darin ist auch der Grund zu der Äußerung zu suchen, daß Herbarts Disposition dem Philosophen Herbart nicht zur Ehre gereicht. Auch weiter sehen wir Mager in der pädagogischen Revue auf Herbart zurückkommen. So citiert er gelegentlich der Bekämpfung des Aberglaubens der sogenannten formalen Bildung Herbart, „den großen Pädagogen und Philosophen" in seiner Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten (Rev. Bd. 10 S. 11) und gelegentlich der Besprechung des Interesses (ibid. S. 26) wird ebenfalls des neu aufgehenden Gestirns gedacht.

Aber Magers Stellung zu Herbart bleibt trotz aller Annäherung und Anerkennung eine freie. Er verurteilt zwar mit ihm den platonischen und realistischen Irrtum, nach welchem die allgemeinen Begriffe die Ursachen der Dinge sein sollen, aber er kann sich nicht mit Herbarts Ansichten einverstanden erklären, nach welcher die Begriffe nur unwirkliche Abstraktionen sind. Überhaupt ist Herbarts Philosophie für Mager kein eigentliches System, sondern nur eine Sammlung von mehr oder weniger bearbeiteten Begriffen, auch ist „die Methode der Beziehungen"

Digitized by Google

keine eigentliche Methode, sondern nur eine Anleitung, einzelne Begriffe in der Art zu bearbeiten, daß sie vom Widerspruche befreit werden. (Genet. Methode S. 158).*) Bemerkenswert und charakteristisch ist darum bei Magers Entwickelung einesteils die Bewegung aus dem Hegeltum zu Herbart hin, aber auf der anderen Seite die Wahrung der eignen Selbständigkeit gegenüber diesem. Insofern darf seine Persönlichkeit das Interesse der Gegenwart in hohem Grade in Anspruch nehmen.

Auch in der so wichtigen Auffassung vom Staat vollzieht sich im Anschluß an Herbart bei Mager eine Wandelung.

Schon im Jahre 1841 erscheint Mager der Gedanke von dem Staate als einem sittlichen Universum in seinen Konsequenzen bedenklich. Er schreckt (Rev. 1841, S. 597) vor dem Kunst, Religion und Wissenschaft ganz für sich in Anspruch nehmenden Staate zurück. Wenn auch der Staat dem äußeren Kirchentum, den mittelalterlichen Privilegien der Schulpatronate, den Patrimonialgerichten und allen Privilegien gegenüber seine Herrscherstellung in Anspruch nehmen darf, so entzieht sich ihm doch die andere Seite des Religiösen, das innere Glaubensleben ganz. Der Staat kann nur da herrschen, wo er zwingen kann. Diese zwingende Gewalt ist aber dem Geistlichen und dem Lehrer gegenüber am Ende. Er will darum eine selbständige Gestaltung dieser Kulturmächte. Er spottet über diejenigen, die die Staatsschule wollen aber nicht ihren reaktionären Minister. Es ist hauptsächlich die Unterscheidung zwischen Staat und bürgerlicher Gesellschaft, worauf Mager seine Gedanken von der Selbständigkeit der Schule im Staat baut. Jede Gesellschaft hat nun die Aufgabe, die praktischen Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zu realisieren.**) Weil nun der bürgerlichen Gesellschaft diese Aufgabe zukommt, so soll der Staat nicht Schulherr sein.***) Der Bürgerstand in Preußen sei klug genug, um das eigentliche Administrative des Schulwesens (nicht das Technische, das müßte ganz und gar Sache der Staatsregierung werden) durch seine Kommunal-, Kreis- und Provinzialbeamten besorgen zu lassen. In der Provinzialverwaltung, als höchster Spitze der Selbstverwaltung, die freilich groß genug sein muß, eine Universität zu unterhalten, denkt sich Mager eine Schulsynode, als Vertretung der Schulgenossenschaft und außerdem als ausführenden Schulbeamten einen Direktor mit den nötigen Räten und Schulinspektoren.

---

*) Über Magers Anschluß an die Herbartsche Ethik siehe unten.

**) Schließt sich hier Mager in der Terminologie an Herbart an, so rügt er doch an demselben, daß er den Begriff der bürgerlichen Gesellschaft im Gegensatz zur politischen gar nicht gekannt habe.

***) Das Staatsschulwesen nennt Mager gelegentlich eine Erfindung des Teufels.

Digitized by Google

(Rev. 1848). Das Jahr 1848 machte freilich einen grausamen Strich durch diese Anschauungen und wurde Veranlassung für Mager, die Revue anderen Händen zu übergeben.

Auch rücksichtlich der Stellung Magers zur Religion und zum Christentum sehen wir Mager später nicht in Hegelschen Bahnen wandeln. Er sagt in dieser Hinsicht:

„Was dann meine Ansicht von Religion und Christentum betrifft, so will es mich bedünken, der seelisch-geistige Mensch bedürfe gerade so des väterlichen Gottes (ἐν αὐτῷ γὰρ ζῶμεν καὶ κινούμεθα καὶ ἐσμεν), wie der leibliche der mütterlichen Erde, die ihn trägt, erhält und ernährt. Die Religion ist eine große, menschheitliche Thatsache, und es ist ebensowenig zu fürchten, daß sie je sich aus der Welt verlieren könne, als dieses etwa von der Familie zu fürchten ist. Auch die Familie ist eine solche Thatsache. Wer aber Geschichte weiß, der weiß, daß das Institut der Familie sich von Jahrhundert zu Jahrhundert entwickelt, das konstante Prinzip eine lange Reihe von Metamorphosen durchlaufen, die Familie ihre Natur und Gestalt oft geändert hat. Gerade so ist es der Religion ergangen, sie hat sich mit der Menschheit entwickelt. Das Christentum ist bis jetzt, und so viel wir wissen können, überhaupt die vollkommenste Gestalt der Religion; aber auch dieses ist Entwickelung und hat schon recht viele Phasen durchlebt: der Reichtum seines Wesens ist — scheint uns wenigstens — so groß, so unendlich, daß für uns gar kein Ende dieser Entwickelung abzusehen, also das Kommen einer neuen Religion für uns undenkbar ist. Wie man aber, gesetzt, es handelt sich von der Natur oder von der Sprache oder vom Recht ꝛc., die Sache selbst, die sich dem Unbefangenen faktisch kund giebt, von dem Bewußtsein, das irgend ein Gelehrter oder eine Schule oder auch eine ganze Generation über die Sachen haben kann, also von den Theorien über die Sache unterscheiden muß, wie man z. B. das Faktum der deutschen Sprache besser in der Sprache selbst, als in Adelungs Grammatik kennen lernt; wie Theorien gleich Kleidern veralten und abfallende welke Blätter von neuen theoretischen Knospen abgestoßen werden: so auch sind die Theorien des Christentums — die Dogmatiken — dem Wechsel unterworfen, und zwar gilt das nicht nur etwa von der Theorie des tridentinischen Konziliums oder denjenigen der Reformatoren, sondern auch von den in den Büchern jener urchristlichen Anthologie, die man neues Testament nennt, enthaltenen dogmatischen Theorien. — Manche erschrecken (über diese Ansicht) vielleicht nur deshalb, weil sie meinen, wenn man dergleichen zugäbe, so sei das neue Testament verworfen. Dabei aber erwägen sie nicht, welch ein Unterschied ist zwischen den Theorien über Gegenstände, die unabhängig von den Theorien eine reale Existenz haben, wie z. B. die Natur, die Sprachen, die Gesetze der Völker ꝛc., und solchen, die nur im Bewußt-

Digitized by Google

sein existieren. Würden plötzlich sämtliche ältere Theorien über die Sprache unserer Kenntnis entzogen, so wäre das Unglück kein absolutes: so lange die Natur bleibt, kommt man immer wieder zu einer Theorie über sie; so lange es sprechende Völker oder von ausgestorbenen Litteraturen giebt, kann man Grammatiken aufstellen. Ganz anders verhält es sich mit den Religionstheorien. Das religiöse Faktum der vergangenen Jahrhunderte, die Entwickelung des religiösen Bewußtseins, können wir nicht unmittelbar studieren, da die Menschen der vergangenen Jahrhunderte eben tot sind: so bleibt uns nur übrig, in den heiligen Büchern der Nationen und in den Schriften der Religiosen und der Theologen aus den religiösen Theorien und dem Gemisch von Theorie, Geschichte und Ermahnung das religiöse Faktum zu studieren."

Nach einer weiteren begeisterten Auseinandersetzung über die erziehliche Bedeutung des Christentums in der Vergangenheit, in der Gegenwart („unser Dasein bietet auch nicht den kleinsten Punkt dar, der nicht die belebende und gestaltende Kraft der christlichen Ideen erfahren hätte") und seine unermeßliche Bedeutung für die Zukunft, und nach Anerkennung der im Christentum gegebenen Offenbarung, die er mit der freisten Ansicht über die Wunder der Schrift vereinbar hält, spricht Mager über die erziehliche Bedeutung des Christentums und den Religionsunterricht, (Rev. 1843):

„Und diese Wirkung dauert fort — denn die Welt ist von dem christlichen Sauerteige noch lange nicht genug durchsäuert —; und unsere Schulen haben keine andere Aufgabe als das natürliche Bewußtsein unserer Jugend durch diese christliche Idee zu vergeistigen, die Jugend in dieses Element einzutauchen, so daß jedes Atom in ihr von der christlichen Substanz durchdrungen, ihr ganzes Leben ein thätiges Moment in der christlichen Entwickelung und jeder an seinem Teile geneigt und geschickt wird, das Reich Gottes auf Erden auszubreiten, ein Glied am Leibe Christi zu werden, um in einem theologischen Bilde zu reden... Wir halten das christliche Faktum fest, sowie es seit 1800 Jahren in der Geschichte vorliegt und sich bis auf den heutigen Tag in allen Kreisen des Lebens wirksam zeigt und von jedem unter uns erfahren werden kann, wir wollen nicht davon lassen, und wollten wir es, so könnten wir es nicht."

IV. Die Bürgerschule (Realschule) ist eine Erziehungsschule.

Nachdem wir im vorhergehenden Magers philosophische Entwickelung insbesondere auch die in ihm sich vollziehende für pädagogische Fragen so wichtige Entwickelung der Ansichten über Staat und Kirche kennen gelernt, so haben wir nun zu Magers pädagogischer Persönlichkeit selbst zurückzukehren.

Digitized by Google

Es ist bereits angedeutet, daß eine eigentümliche Verkettung von Umständen aus Mager den Realschulpädagogen καὶ ἐξοχήν gemacht hat. Geboren in einer industriereichen Provinz, in welcher die heranwachsenden Großindustriellen ein spezifisches Bildungsbedürfnis nahe legten, für welches das freie Bürgertum Opfer zu bringen auch gern bereit war, frühzeitig mit der französischen Litteratur bekannt, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien ergeben und doch andrerseits durch klassische und philosophische Bildung vor Einseitigkeit und dem Irrtum bewahrt, als könnten die ethischen Fächer in der Erziehung und im bildenden Unterricht entbehrt werden, mußte seine erste schulische Thätigkeit an der mit dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium verbundenen Berliner Realschule unter Spilleke, die seinen Entschluß hervorrief, sich fortan der Schule und insbesondere der noch „umherirrenden Seele" der Realschule zu widmen, seinen Aufenthalt in Genf und seine schulische Thätigkeit an einer Doppelschule (Gymnasium und Realschule) in Aarau eine Persönlichkeit erzeugen, die für die sich entwickelnde Schulgattung wie prädestiniert zu sein schien. Die entscheidende Wendung trat äußerlich mit der Herausgabe der „deutschen Bürgerschule" im Jahre 1840 ein und von dieser Zeit an ist seine Thätigkeit als Leiter und Schriftsteller der „Pädagogischen Revue" (von 1840—1849), als Verfasser des „Französischen Elementarwerks" (1840), „der modernen Humanitätsstudien" (zu denen auch als besonderer [3.] Teil das Werk über die genetische Methode gehört), des „Deutschen Elementarwerks", der „Französischen Chrestomathie", der „Encyklopädie", und zuletzt als Leiter und Organisator des Eisenacher Bürgergymnasiums ausschließlich für diese Schulgattung thätig.

In dem Gesagten liegt aber zugleich angedeutet, in welchem Sinne und Geiste Mager ein Realschulpädagog wurde. Nichts lag ihm ferner, als der banausische Gedanke einseitiger Realisten, die nach der mehrfachen Tradition nur den Nützlichkeitsstandpunkt und eine Bildung ad hoc vertreten und nichts konnte seinen Zorn mehr anregen, als wenn den Realschulen dieser Nützlichkeitsstandpunkt vindiziert wurde, sei das nun von handwerksmäßigen Realisten selbst im Kampfe *für* oder von einseitigen Humanisten im Kampfe gegen die Realschule.

„Ich habe", sagt er selbst (Päd. R. Bd. 10, S. 3), „die Realisten bekämpft, weil eine sogenannte Realschule, die in der That das sein wollte, was der Name besagt, keine Anstalt für edlere Bildung mehr sein würde. Ich habe (Mod. Humanitätsstudien 2. Heft) die Notwendigkeit des Sprach- und Litteraturunterrichts für Gelehrte-, Bürger- und Volksschulen im allgemeinen, gleichviel, ob man nur neuere Sprachen oder alte und neue lernt, dadurch darzuthun versucht, daß ich die edukatorischen Elemente im Sprach- und Litteraturunterricht, also die pädagogische Bedeutung desselben aufgewiesen habe. Ich habe, im Gegensatz

Digitized by Google

zu den ethischen, den sprachlich-litterarischen und den anthropologisch-historischen Fächern, auch die natürlichen, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, analysiert (Päd. Rev. Bd. 8, S. 193 ff.); ich habe den sogenannten Humanisten gegenüber stets den hohen Wert und die Notwendigkeit des Unterrichts in diesen Fächern für gelehrte, Bürger- und Volksschulen behauptet; ich habe aber auch behauptet — und kein Naturforscher von Rang und Namen wird mir widersprechen —, daß die mathematisch-naturkundlichen Fächer an edukatorischen Elementen ärmer sind, als die ethischen Fächer, und darum keine Bildungs-Anstalt auf sie gegründet werden könne, vielmehr in der Volks-, Bürger- und gelehrten Schule den ethischen Fächern ein Übergewicht eingeräumt werden müsse. Da im Bürgergymnasium die alten Sprachen und Litteraturen ausfallen, so daß nur Deutsch, Französisch und Englisch bleibt; da ferner die Sprachen für den erziehenden Unterricht schon darum wichtiger sind, als die Geschichte, weil sie nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können geben: so habe ich folgerecht verlangt, daß das Bürgergymnasium dem Unterricht in der deutschen, französischen und englischen Sprache und Litteratur, sowie dem sich an denselben lehnenden, auf denselben stützenden, aus demselben seine beste Kraft ziehenden anthropologisch-historischen Unterricht ein Übergewicht einräume."

In gleichem Sinne spricht sich Mager in dem Artikel „der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften" (Rev. Bd. 8, S. 193) aus. — Zu diesem Behufe macht er darum einen scharfen Unterschied zwischen dem schulmäßigen und dem rein wissenschaftlichen Unterricht. Auch der Begriff Bildung wird zu diesem Zweck wiederholt erörtert (d. Bürgerschule S. 61 ff., S. 109 ꝛc.). Fügen wir nun noch zum Schluß aus Magers hervorragendstem Werke „die genetische Methode" ein Beispiel an, wie er beispielsweise den Unterricht in der Ethik (in den oberen Klassen nach dieser Methode) sich denkt, so werden wir erkennen, wie Mager, ein Pädagog großen Stils, und wenn auch der Epoche machende Realschulpädagog doch weit erhaben ist über den gewöhnlichen Streit zwischen Humanisten und Realisten.

Er sagt: „Wie unfruchtbar ein Unterricht in der Ethik bleiben müßte, wenn die Lektüre der Dichter, Geschichtschreiber und Redner, so wie der historische Unterricht ihm nicht vorgearbeitet hätte, kann sich jeder leicht sagen. Wir verlangen also zunächst von sämtlichen Sprachlehrern, daß sie schon von den mittleren Klassen an bei der Interpretation jede Gelegenheit benutzen, dem späteren Unterricht in der Ethik Material zu verschaffen: wir verlangen von dem Lehrer der Ethik, daß er dieses Material zu gebrauchen wisse. Setzen wir, der Lehrer der Ethik fange damit an, den Begriff des sittlich Guten aus der Reihe verwandter Begriffe absondern zu wollen, etwa zunächst das καλόν vom Nützlichen und Angenehmen, dann das sittlich Gute vom Schönen.

Digitized by Google

Geschieht das im gelehrten Gymnasium, so kann er die Fehler, vor denen hier zu warnen ist, in Xenophons Memorabilien und in Ciceros de officiis und zwar wahrscheinlich in Stellen, die den Schülern schon bekannt sind, aufweisen, ja es lassen sich aus den Schriften der Alten unzählige Beweise für ihre mangelhafte Auffassung des sittlich Guten beibringen; geschieht es im Bürgergymnasium, so findet er in meinen deutschen und französischen Sammlungen und in den englischen Autoren Stellen, die fast den gleichen Dienst leisten können. Setzen wir nun, der Lehrer der Ethik wolle weiter seinen Schülern den Unterschied des theoretischen und ästhetischen Urteils, und wie dieses letztere die Voraussetzung des moralischen Urteils ist, zeigen, so darf er nur von der Stelle aus Ciceros de republ. ausgehen, die uns Lactanz mit dem bewundernden Ausruf: **Lex illa sancta, illa coelestis, quam M. Tullius paene divina voce depinxit** aufbewahrt hat, und welche anfängt: **Est quidem vera lex recta ratio etc.** Mit dieser Stelle halte man zusammen einerseits die zwar offenbar der vorigen nachgebildete aber zugleich mit einem wichtigen neuen Gedanken (*οὐ μὴν διὰ τοῦτο ἐννπάρχειν δεῖ κ. τ. λ.*) bereicherte Stelle des Hierokles (**Comment. in aurea Pythag. carmina v. 17**), von der wir voraussetzen, daß sie sich, wie anderes auch, in der mit Rücksicht auf sämtliche Schulzwecke zusammengetragenen Anthologie für die oberen Klassen findet; andrerseits die Stelle in Arrians Epict. II, 11 und allenfalls noch Xenophons Mem. IV, 4, das Gespräch mit dem Sophisten Hippias. Nun nehme man noch Adam Smiths Erklärung, daß derjenige sittlich gut handelt, der so handelt, daß er als unbeteiligter Zuschauer mit dem gleich ihm handelnden sympathisieren würde, und Kants Erklärung, daß derjenige recht handelt, der so handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in dem gegebenen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte, zu Hülfe, zeige zunächst, inwieweit alle diese Aussprüche die Natur des unmittelbaren und unwillkürlichen Urteils, das vorzieht und verwirft, aussprechen und zeige dann, welche Nebengedanken in diesen Aussprüchen liegen, wegen welcher sie gereinigt und integriert werden müssen. Zwei Stunden auf die gründliche und allseitige Behandlung dieses Punktes verwendet, und die Schüler haben über den Unterschied des theoretischen Urteils vom ästhetischen ein klares Bewußtsein; sie haben dieselbe Klarheit über das moralische Urteil, welches das ästhetische zu seiner Voraussetzung hat; und damit haben sie auch begriffen, daß erst da von einer Ethik die Rede sein kann, wo ein Kriterium für das Urteil über Willensverhältnisse gegeben ist, und sind nun gegen den mißlichen Einfluß jeder spinozistischen Ethik geschützt, die nur den Willen kennt, aber kein Kriterium für die Beurteilung der Willensakte hat, und nicht minder gegen den Einfluß jeder utilitarischen, eudämonistischen Ethik. Auch kann der Lehrer hier gut zeigen, wie das landläufige sogenannte Naturrecht seine Ent-

Digitized by Google

stehung eigentlich einem Mißverständnisse verdankt. Wollte aber ein sogenannter Humanist meinen, nur die Lektüre der Alten gäbe für einen solchen Unterricht Stoff, so würde der Gute sehr irren: daß auch der Litteraturunterricht des Bürger-Gymnasiums solchen Unterricht möglich macht, mag eine einzige Stelle von J. J. Rousseau zeigen, die ganz wie die obige ciceronische dienen kann und die so anfängt: La droite raison est une véritable loi conforme à la nature etc. — Setzen wir endlich, der Lehrer wolle seinen Schülern hierauf, etwa nach Herbart, die ursprünglichen Willensverhältnisse aufzeigen und erklären, mit deren Auffassung sich ganz unwillkürlich und mit unmittelbarer Evidenz ein absolutes Wohlgefallen oder Mißfallen verbindet, und welche das System der sittlichen Musterbegriffe, der ursprünglichen ethischen Ideen ergeben: so kann ihm das erste Buch von Ciceros de officiis wieder die wichtigsten pädagogischen Dienste leisten, indem er vor den Augen der Schüler untersucht, inwiefern Ciceros Erklärung der von den Alten angenommenen Kardinaltugenden den Gegenstand erschöpft, inwiefern z. B. die prudentia in die Idee des sittlich Guten — der innern Freiheit — fällt, inwiefern seine beneficentia der Idee des Wohlwollens, seine fortitudo der Idee der Vollkommenheit entspricht oder nicht u. s. w. Bei einer solchen Behandlung — und sie allein ist schulmäßiger Unterricht in der Ethik — lernen die Schüler noch etwas anderes als die Grundbegriffe der Ethik, sie lernen das Untersuchen." *)

V. Mager als praktischer Realschulpädagog.

Haben wir im Vorhergehenden Mager hauptsächlich auf dem Felde der Realschulpädagogik thätig gesehen, so lernten wir doch zugleich seinen universellen Standpunkt kennen, von welchem aus er allen Schulgattungen gerecht zu werden und jeder ihre berechtigte Eigentümlichkeit zu geben verstand. Und so liegt denn Magers Bedeutung nicht ausschließlich auf dem Gebiete der Realschulpädagogik, sie kommt vielmehr naturgemäß allen Schulgattungen zu gute. Von seinen Gedanken über den „schulmäßigen, erziehenden Unterricht", seiner Betonung der ethischen Fächer (s. o.), seiner Anlehnung an Herbart rücksichtlich der Bedeutung des Interesses (Päd. R., 10 Bd., S. 26 ꝛc.), von seiner nie rastenden Thätigkeit, seinem erfolgreichen Bemühen das Verschiedenartigste zum Besten der Jugend zu durchdringen, von seiner rücksichtslosen Wahrheitsliebe, von seiner frischen Art die Dinge anzugreifen, können alle Pädagogen profitieren.

Es dürfte von einigem Interesse sein von dieser frischen Art, wie sie in „der Bürgerschule" und auch sonst in seiner schriftstellerischen Thätig-

*) In vorstehender Auseinandersetzung haben wir zugleich ein Beispiel, wie Mager an die Herbartsche Ethik sich anschließt.

Digitized by Google

keit sich kund giebt, auch ein Gegenstück dazu aus der pädagogischen Praxis und seinem Verkehr kennen zu lernen.

Rektor Dr. Rauchenstein an der Knabenschule zu Aarau giebt in einem Briefe an Langbein (vgl. dessen Leben Magers S. 10 ff.) folgende anschauliche Schilderung von Magers praktischer pädagogischer Thätigkeit und seinem Verkehr.

„Dr. Mager wurde als Professor der französischen Sprache und Litteratur an die Kantonsschule in Aarau 1841 gewählt, ohne daß man ihn hier persönlich gekannt hätte, sondern teils infolge seines schon damals bedeutenden litterarischen Rufes als Verfasser einer auch in Frankreich geschätzten Geschichte der französischen Litteratur, als Bearbeiter gerühmter französischer Chrestomathien und Sprachbücher und als Herausgeber der kurz vorher von ihm gegründeten Pädagogischen Revue, teils auch infolge von Empfehlungen, die aus Genf für ihn eingingen, wo er sich eine geraume Zeit aufgehalten und besonders mit Niederer viel Verkehr gehabt hatte. Er trat die hiesige Stelle im Spätherbst 1841 an und behielt sie bis zum August 1844, wo er seine Entlassung nahm, um nach Zürich überzusiedeln und sich ausschließlich der litterarischen Thätigkeit zu widmen.

Des Französischen war er mündlich und schriftlich vollkommen mächtig und in der Litteratur, der ältern wie der neuern, gründlich bewandert. Aber nicht diesen Eigenschaften zumeist verdankte er den guten Erfolg seines Unterrichts. Wir haben hier auch schon andere Lehrer des Französischen gehabt, die in den genannten Fertigkeiten und Kenntnissen ihm vielleicht nicht nachstanden, und doch mit größerer Anstrengung das Interesse der Jugend nicht so für dieses Fach zu gewinnen vermochten wie er mit geringerer Anstrengung. Wohl an den meisten Orten kommt dem Französischen die Neigung der deutschen Jugend nicht frei entgegen, sondern es ist mehr die Vorstellung der Nützlichkeit und Notwendigkeit, die sie zum Lernen bringt, bis sie etwa zu ziemlicher Fertigkeit vorgerückt Geschmack daran gewinnen. Mager aber war mit ganz besondern Mitteln ausgerüstet diese Gleichgültigkeit oder gar Abneigung bei den Schülern zu überwinden.

Mager besaß zuvörderst die Gabe einer leicht fließenden, gewandten und in jedem Ausdruck präzisen Rede im vorzüglichen Maße. Er verlor sich dabei nicht in die Breite und Länge eines zusammenhängenden Vortrages, sondern erteilte den Unterricht am liebsten in der Form einer lebhaften Unterredung. Er verstand es, ohne den Schüler zu übereilen, durch rasche und treffende Fragen ihn von dem Unbestimmten und Halben oder Falschen der Antworten auf das Richtige hinzuführen. Überall drang er auf Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und Ausdrücke und war unerschöpflich in augenblicklicher Hervorbringung von Beispielen zur Verdeutlichung. Er drang auf Korrektheit, wies die

Digitized by Google

Idiotismen durch Vergleichung mit andern Sprachen, soweit diese der Schüler kannte, mit deutlicher Unterscheidung nach und übte die Idiotismen durch eine Reihe von Beispielen auf der Stelle bis zu einer ziemlichen Sicherheit und Behendigkeit ein. Dabei aber hütete er sich sehr in langen Erörterungen über Schönheiten, Eleganzen und Feinheiten sich zu verlieren, welche nur die Zeit verderben, den noch wenig Reifen langweilen, während sie sich der Vorgerücktere auf kurze Fingerzeige hin von selbst merkt. Und doch hätte ihm bei seiner ausgezeichneten dialektischen Gabe und bei seinem Vermögen, Begriffe zu spalten und selbst in den ähnlichsten noch die Unähnlichkeit prompt nachzuweisen, die Versuchung zu solchen Exkursen nahe gelegen; allein er hatte den richtigen Takt das für jede Stufe Geeignete zu thun und zu verlangen.

Vortrefflich kam ihm für den Unterricht seine gründliche allgemeine Sprachbildung und seine ausgebreitete Sprachenkenntnis zu statten. Außer den beiden alten Sprachen und Litteraturen, in denen er in nicht geringem Maße zuhause war, und außer seinem gründlichen historischen Studium der Muttersprache und des Französischen hatte er auch Kenntnis des Englischen und Italienischen, einigermaßen auch des Spanischen. Von seinem Verständnis der geschichtlichen Entwickelung dieser und anderer Sprachen und von seinen Studien in der vergleichenden Sprachwissenschaft, zeugen seine zahlreichen Schriften. Im französischen Unterricht verstand er es meisterhaft, von seinem eminenten Sprachwissen Gebrauch zu machen und dabei den Fehler, in welchen polyglotte Sprachlehrer etwa verfallen können, daß sie aus ihrem Reichtum nur zu viel geben, klüglich zu vermeiden. Der Reichtum verleitete ihn nicht zu irgend welcher Schwerfälligkeit, sondern erleichterte sein Bestreben, die Wortbildungen und Sprachformen bei den Schülern zur Klarheit zu bringen. Freilich hatte er an unsrer Schule (einem obern Gymnasium und einer obern Gewerbschule) nicht mehr die ersten Elemente zu lehren. Diese und einige Kenntnis der Formenlehre und Übung im Übersetzen samt einem gewissen Wörtervorrat sollen alle Aufzunehmenden mitbringen, die Gymnasiasten zudem im Lateinischen und im Griechischen die Kenntnisse ungefähr eines Quartaners in norddeutschen Gymnasien. Dennoch hatte er bei der Ungleichheit der aus verschiedenen untern Schulen Eintretenden viel mit den Elementen zu thun: aber auch das betrieb er genau und gern. Man sah, daß es ihm praktischer Ernst war mit der von ihm in der Revue und in seinen Schriften in ihrer Wichtigkeit hervorgehobenen und so eifrig empfohlenen Onomatik, dem Sprachmaterial, das in seinen Formenbildungen, Ableitungen, Zusammensetzungen und mit den Anregungen zur Synonymik für Knaben und Jünglinge einen ebenso reichen und anziehenden Stoff zum Denken giebt, als seine Kenntnis eine notwendige Bedingung fester und rascher Fortschritte im Erlernen einer Sprache

Digitized by Google

ist. Er übte diese Onomatik in allen Klassen, je nach der Stufe und Reife der Schüler modifiziert. Dazu benutzte er, sobald es anging, die bei den Schülern vorgefundenen Kenntnisse im Lateinischen und Italienischen, ließ Analogien aufsuchen und leitete an, Gesetze der Bildung zu finden, wodurch den Schülern manches und nicht nur in einer Sprache überraschend klar wurde. Dabei vernachlässigte er Lektüre und Sprechübungen nicht und betrieb alle zur Fertigkeit hinführenden Übungen, zu wenig jedoch, wie mir schien, das Französischschreiben. So hatte sein Unterricht einen guten Erfolg und wirkte sehr anregend. Mager beutete, wie man aus diesem sieht, das gymnastische Element wohl aus, welches er in seinen Schriften der Erlernung auch der neuern Sprachen vindiziert, ohne darum zu leugnen, daß es den alten Sprachen bei gehöriger Methode in einem weit höhern Grade inne wohne.

Wenn Schülern hervorragende und gediegene Charaktereigenschaften des Lehrers am ersten und am dauerndsten imponieren, so imponiert sofort und zunächst nicht sowohl der weite Umfang des Wissens bei einem Lehrer, als die jeden Augenblick zu Gebote stehende Herrschaft über dieses Wissen. Mager aber verfügte über sein Wissen mit größter Leichtigkeit und Sicherheit. Er hatte ein vorzügliches Gedächtnis und große Geschicklichkeit im Kombinieren nebst einer guten Dosis Humor. Dieses gab seinem Wesen eine gewisse Originalität, wodurch sein Unterricht doppelt anziehend wurde. Um so bemerkenswerter war aber Magers Meisterschaft über den Stoff, je ausgedehnter dieser war. Bei ihm fand sich eine gewiß seltene Vereinigung von soliden und wohl zusammenhängenden Kenntnissen nicht nur in den Sprachen und Litteraturen und in der Geschichte, sondern auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Davon legen übrigens seine mannigfaltigen Schriften und Aufsätze Zeugnis ab. Er hatte aber, woraus sich vieles von dem Gesagten erklärt, ein vorzügliches Talent, nicht nur Kenntnisse sich zu erwerben und Beobachtungen und Erfahrungen anderer zu würdigen und zu nützen, sondern auch das Erworbene zu gestalten, zu organisieren und zu systematisieren. Dieses Talent hatte er schon früh geschärft durch anhaltende philosophische Studien.

Mager hätte an der Schule manch anderes Fach mit bestem Erfolg übernehmen können, und es ist gewissermaßen zufällig, daß er nur das Französische lehrte, daß er aber darin namentlich als Grammatiker Treffliches leistete, ist schon bemerkt worden; zugleich aber noch hinzuzufügen, daß seine vorzügliche Begabung noch mehr hätte erwarten lassen. Warum es nicht geschah, wird sich aus folgender Anekdote erklären. Ich gewahrte einmal, daß die Schüler zu wenige schriftliche Ausarbeitungen hatten und daß er diese etwas selten zuhause mit roter Tinte durchging. Ich sagte ihm dieses mit Freimütigkeit, die er nie empfindlich aufnahm. „Ich kann so viele Zeit, antwortete er, außer

Digitized by Google

meinen Lektionsstunden (er hatte deren 20) der Schule nicht widmen; das gestatten mir meine litterarischen Arbeiten nicht, die Revue, die Bearbeitung meiner deutschen und französischen Sprach- und Lesebücher u. s. w." Auf meine Erinnerung, daß doch das erste, welches ihm jetzt das Nächste sein sollte, unter dem zweiten, so rühmlich auch diese Wirksamkeit für weite Kreise sei, auf diese Art etwas leiden müßte, entgegnete er: „Glauben Sie nicht, daß ich mein Leben in Aarau zu beschließen oder nur auch mehrere Jahre zu bleiben gedenke. Als ich die hiesige Stelle annahm, hatte ich zwei Absichten, erstens das hiesige Leben und besonders das hiesige Schulwesen, das mich in mancher Hinsicht anzog, kennen zu lernen, zweitens meine Schulbücher zum Besten neuer Auflagen einmal praktisch gehörig zu probieren. Nachdem nun beides erreicht ist, werde ich mich nächstens einmal in den Privatstand begeben, etwa nach Zürich (wo damals die Revue herauskam), um mich ganz der litterarischen Thätigkeit zu widmen." Diese offene Erklärung mußte ich ehren und auch begreifen, daß ihm Aarau in seiner Laufbahn nur als eine Übergangsstation gelten könne und daß an seiner Thätigkeit als Schriftsteller mehr gelegen sei. Aber gleichwohl mußte auch er anerkennen, daß nur der Lehrer mit eigener Befriedigung und mit Erfolg nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Herzen der Schüler arbeitet, der mehr die Schüler als das Fach im Auge hat, und die Thätigkeit für die Schule entschieden zur Hauptsache macht, welcher die Schriftstellerei, so löblich und nützlich sie auch sein mag, doch nicht Eintrag thun darf.

Übrigens arbeitete Mager mit größter Ausdauer und außerordentlich viel. Zeugen sind außer seiner Zeitschrift, die fast in allen Monatsheften wertvolle größere Aufsätze meist voll neuer Gedanken von ihm enthielt, die mehrern Bände, die er in den kurzen Jahren seines Hierseins zum Drucke fertig machte. Schon die Masse dessen, was er aus den verschiedensten Gebieten las, durchzunehmen würde vielen ein großes Stück Arbeit scheinen. Bei einem Besuche fand ich ihn einst beschäftigt eine lange Reihe von Büchern und Broschüren, über 50 Stück, zu einem Pack zusammenzuschnüren. Auf meine Frage, ob das Krebse seien oder eine Sendung an einen Antiquar, antwortete er: Keineswegs, sondern Manuskript in die Druckerei für einen Band meiner Lesebücher. Und hiermit knüpfte er wieder auf und zeigte mir von seiner Hand zwar sehr wenig Geschriebenes, dagegen wie er in den Bänden Stellen zum Drucke angestrichen habe, weil ihm das Abschreibenlassen zu langsam ginge. Allerdings, das Anstreichen war bequem und förderte sehr; aber die Bücher mußten doch ganz und mit Überlegung gelesen sein; denn einen trefflichen Takt in der Auswahl zeigen alle seine Anthologien. Am meisten lag ihm gleichwohl die Revue am Herzen, deren frischer oft kecker Ton, meistens auch neuer und geistvoller Gedankeninhalt auch

Digitized by Google

hier zu Lande viele Leser gewann, sowie er denn auch manchen in unsrer Gegend zur thätigen Teilnahme anzuregen wußte.

Im Verkehr war er äußerst lebhaft und geistreich und gerne ging er im Gespräch gründlich auf Materien ein, was die Unterhaltung mit ihm anziehend und lehrreich machte, auch wenn er, wie oft geschah, Paradoxien mit großem Eifer verfocht. Wenn man ihm solche angriff, so that er erst recht die Schleusen auf, und dann strömte es von pikanten Parallelen, Anekdoten, Sprichwörtern und Bonmots in seiner Rede nicht weniger als in seinen Schriften. Leicht aber übernahm er sich auch und erging sich in Hyperbeln, beim Widerspruch immer in höhern, wo die Phantasie über Gebühr auf die Darstellung der Wirklichkeit Einfluß übte. Mit dieser Schwäche schadete er sich manchmal und brachte sich in den Ruf eines Renommisten, besonders wo man seine eigentümlichen Vorzüge nicht genug kannte, um sie als Gegengewicht, oder vielmehr als Übergewicht in die Wagschale zu legen. Mit einigen Kollegen geriet er nicht ohne seine Schuld in einen heftigen und überlauten Streit, der für die Schule bedenklich zu werden drohte. Ich hatte viel zu thun mit Schlichten und dabei meine Unparteilichkeit zu wahren. Zu einer Versöhnung kam es nicht, jedoch zu einem dauernden Waffenstillstand, zu welchem er in Anerkennung seiner Schuldigkeit gegen die Schule nicht schwer zu bewegen war. So leidenschaftlich und erbittert er auch dreinfuhr, so gebührt ihm doch das Zeugnis, daß er nicht heimtückisch, sondern mit offenen Waffen kämpfte, und daß er dann sein zum Frieden gegebenes Wort pünktlich hielt.

VI. Thiersch' Schriften und „die Bürgerschule".

Wir haben dargethan, daß Magers Persönlichkeit zur Realschulpädagogik hingedrängt wurde.

Die äußere Veranlassung aber zur Abfassung der Schrift: „Die deutsche Bürgerschule," war für Mager eine doppelte. Einesteils war es der Verkehr Magers, der sich damals in Cannstatt zu seiner Erholung im Bade befand, mit einem Minister, der ihm die Feder in die Hand gab, andernteils war es eine Rede des Hofrat Prof. Dr. Thiersch in München, die dieser in Mannheim auf der Philologenversammlung im Jahre 1839 über die gemeinschaftlichen Interessen der humanistischen und realistischen Richtung unserer Zeit, und die durch die A. A. Zeitung weitere Verbreitung fand, die Mager zur Abfassung seiner genannten Epoche machenden Schrift Veranlassung gab. (Vgl. Mager, Päd. Revue, Oktoberheft 1840, S. 357.) Die häufige Bezugnahme Magers auf Thiersch in „der Bürgerschule" läßt es erforderlich erscheinen eine kurze Analyse des Inhalts dieser Rede zu geben. In dieser Schrift war Thiersch ziemlich gemäßigt aufgetreten. Er hatte

Digitized by Google

ausgeführt: daß „die ursprünglich eine Bildung von Europa während der letzten Menschenalter sich in eine doppelte, die humanistische und industrielle geschieden habe. Die humanistische oder klassische beruhe fortdauernd und hauptsächlich auf Studien der Sprachen und der Litteratur, vorzüglich der klassischen, und der Poesie, der Geschichte, der Beredsamkeit und Philosophie, die in jenen ihre größten Meister habe. Sie begreife und vertrete die traditionellen und idealen Interessen der neueren Gesellschaft, durch welche Religion, Staatsordnung, Gesetzgebung und Politik vermittelt würde. Die industrielle oder realistische, auch „höhere Bürgerbildung" genannt, beruhe vorzüglich auf den Studien der Mathematik und der Naturwissenschaft und habe den Betrieb und das Gedeihen der Gewerbthätigkeit und des Handels zur Absicht.

Über den Streit zwischen Humanismus und Realismus urteilt Thiersch: „Beide haben gelernt oder sind nahe daran sich einander anzuerkennen und sich nebeneinander anzubauen. Zwar fehlt es auch jetzt noch nicht an Befehdung, aber das erregte Meer wird sich allmählich zur Ruhe senken." Humanismus und Realismus durften nicht nebeneinander beharren, sie mußten sich sogar enger mit einander verbinden. Das Verhältnis beider sei das der Gegenseitigkeit. Der Humanismus und die von ihm vertretene Bildung ruht zwar zumeist in der Vergangenheit, insofern wir aus ihr die höhere Bildung empfangen haben, und sucht diese als ein edles Erbteil großer Ahnen zu wahren, zu mehren und mit ihm durch die Tugendbildung das Leben zu schmücken. Aber er nimmt auch die Mathematik in Anspruch, insofern ihre Lehre den Geist schärft und übt und ihn gewöhnt, die reinsten Gesetze des Denkens zu fassen und zu durchdringen." Ebenso begehre der Humanismus die Naturwissenschaft.

Wie aber die humanistische Bildung sich von ihrem Gebiet auf das andere verbreite, das die industrielle für sich in Anspruch nehme, so umgekehrt diese auf die Stoffe des humanistischen. Die Mathematik, die Naturwissenschaft werden als die Güter und Träger der großen industriellen Thätigkeit, zugleich als die Säulen ihres Baues und Unterrichts begehrt; aber die Bildung der Industriellen nehme gleich der humanistischen das Studium der Religion, der Sprachen, der Litteratur und Geschichte in Anspruch, auch ihr liege daran den Menschen zu beachten, über dem Kalkül und dem chemischen Prozeß nicht die Sitten, das Gemüt und die Gesinnung zu versäumen. Wehe der Erziehung, die bloß den Kalkulator oder Analytiker im Auge habe: Selbst das Latein werde jetzt von vielen Seiten für die industrielle Bildung wieder in Anspruch genommen, nicht nur als Grundlage der neueren Sprachen, sondern als bewährtes Mittel der formellen Bildung des Geistes und fast einstimmig sei die Erfahrung der Lehrer auf diesem Felde, daß im allgemeinen ein in den humanistischen Studien geschulter Knabe in den

Digitized by Google

Realstudien leichter begreife und fester behalte, als ein solcher, dem die Wohlthat derselben nicht zu teil geworden.

Hierauf kommt der Redner auf die bereits früher ausgesprochene Ansicht, daß eine gemeinsame Vorschule für Gymnasien und Gewerbeschulen als Lateinschule zu errichten sei, in welche „der künftige Industrielle mit dem künftigen Gelehrten eine Reihe von Jahren in Unterricht und Erziehung gleiches Schrittes geführt, dadurch aber auf eine höhere Stufe der Einsicht, des geistigen Vermögens und der Gesinnung erhoben werden soll." — Die vorstehend kurz ihrem Inhalte nach skizzierte Rede ist, wie man sieht, im ganzen maßvoll gehalten. Wendet sie auch ihre Spitze gegen die Realschulen und meint sie dieselben durch ein Untergymnasium und eine daran sich anschließende spezielle Berufsschule (Gewerbeschule) ersetzen zu können, so erkennt sie doch den Bildungswert der Mathematik und der Naturwissenschaften ausdrücklich an. —

Viel schroffer verhielt sich ein schon früher von Thiersch herausgegebenes ausführlicheres Werk: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts." Dasselbe kann ein Pamphlet gegen die ganze moderne Pädagogik und die Realschulen insbesondere genannt werden.

Die modernen, besonders durch Pestalozzi in Schwung gekommenen pädagogischen Ideen finden hier ihre schroffe Ablehnung. Die ganze Zeitrichtung sei durch die Pestalozzische Schule eine verkehrte, eine sophistische, die Zöglinge der Volksschule seien dieser Richtung zum Raube geworden. Weil die Volksschule von der Anschauung ausging, auf denkendes Erkennen des Angeschauten drang und sich der Formen der Anschauung bemächtigte, wurde die Vertretung dieses Standpunktes eine dialektisch-mathematisch-realistische Schulmeisteransicht genannt. Die ganze mühsam errungene Pestalozzische Methode, der man im Anfang des Jahrhunderts als einer erlösenden zugejauchzt, für die unsre großen Philosophen kämpften, sollte wieder durch die alte positiv-rezeptive ersetzt werden. Auch die durch die neue pädagogische Richtung gewonnenen realistischen Bildungsstoffe sollten nicht allein für die Volksschule, nein auch für die Gymnasien vom Übel sein, weil in denselben der materialistisch-industrielle nur auf das Nützliche sinnende Zeitgeist zur Erscheinung komme. Die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse passen nicht für die Stände, die ihre Bildung in der Volksschule finden. Auch die Realschulen, die schon in ihrem Namen auf die fraglichen Unterrichtsgegenstände hinweisen, sind darum zu bekämpfen. Für die höhere Bürgerbildung genügen vollständig die Lateinschulen, die die betreffenden Knaben nur in einem früheren Alter zu verlassen haben, als diejenigen, die sich gelehrten Studien zuwenden. Dem gegenüber sei auf die idealen Mächte, die in Religion, Kunst und Wissenschaft zur Erscheinung kommen, ein ausschließlicher Wert zu legen. Was man Bildung nennt, ist

Digitized by Google

nur von diesen idealen Mächten abzuleiten. Aus Realschulen könne kein gebildeter Mensch hervorgehn.

Man sieht, daß damit nicht allein der ganzen deutschen Elementarpädagogik, der neuen Zeitrichtung und der mit beiden in Zusammenhang stehenden Realschulbildung der Fehdehandschuh hingeworfen und eine Reaktion und Repristination sowohl auf dem Gebiete des Volksschulwesens als auch des hohen Schulwesens erstrebt wurde. —

Auf diese, die ganzen Bestrebungen des Verfassers offenbarende, reaktionär-einseitige Tendenzschrift, nicht auf die vorsichtiger und maßvoller gehaltne Rede nimmt darum der Verfasser der Bürgerschule, wenn auch die Anregung zum Schreiben zunächst von der erwähnten Rede ausging, in seinem Buche, und zwar in heftiger Weise, und wir müssen gestehen, nicht zum Vorteil desselben, ausschließlich Rücksicht. Wenn auch die tadelnswerte einseitige Tendenz, die gegen eine ganze Zeitrichtung gerichtet war, mit Recht die Kritik und den Unmut herausforderte, so mußte notwendigerweise die vornehme Haltung, die der Vertretung einer Idee geziemt, durch die heftigen persönlichen Angriffe gegen den Gegner etwas Abbruch erleiden.

VII. Kurze Inhaltsangabe der „Bürgerschule."

In unsrem auf die genannten Schriften von Thiersch in etwas weitgehender Weise bezugnehmenden Buche spricht sich der Verfasser nach einer Einleitung über das Bedürfnis, die Organisation, die Methode, den Zweck und den Nutzen der höheren Bürgerschule, Mittel und Wege zur Einrichtung derselben und endlich über die Gegner und falschen Freunde derselben aus. Faßt man mit dem Verfasser die Pädagogik als Theorie der Kulturgewinnung für alt und jung auf, so wird man mit demselben bei aufmerksamer insbesondere geschichtlicher Betrachtung der Zeit, in welcher das Buch entstand, finden, daß ein Gedanke, der Gedanke der Bildung des höheren Bürgertums sich an die Oberfläche rang. Insofern dieser Gedanke noch nicht vollständig klar und praktisch geworden, glich die „Idee der Bürgerschule", nach dem Verfasser, „einer herumirrenden Seele, die noch keinen Körper gefunden hatte." — Das Bildungsbedürfnis des höheren Bürgerstandes wird aber klar gemacht durch einen geistreichen geschichtlichen Exkurs, der von der Darstellung des Bildungsbedürfnisses des klassischen griechischen Altertums durch das Mittelalter bis zur Gegenwart führt. Die Gegenwart verlangt nun nach Mager neben einer Befriedigung des Bildungsbedürfnisses des sogenannten Volkes und des gelehrten Standes noch die der zwischen beiden sich befindenden sogenannten Gebildeten, die in geistreicher Weise mit der griechischen Kalokagathie verglichen wird. (I. Abschnitt.) Diese spezifische allgemeine Bildung und zugleich die Vorbildung für die Be-

Digitized by Google

rufsarten, die wohl allgemeine, aber keine gelehrte Bildung in Anspruch nehmen, kann weder in den Volks- noch in den gelehrten Schulen bewerkstelligt werden, sondern verlangt eine besondere Schulgattung, eben die Bürgerschule, die in 6 aufsteigenden Klassen (vom 10.—16. Lebensjahr) an die Elementarschule (vom 7.—10. Lebensjahr) sich anschließt. Damit ist aber zugleich den verschiedenen sogenannten Realschulen, die in bunter Mannigfaltigkeit teilweise als Fortsetzung von Volksschulen, teilweise mehr mit gelehrtem gymnasialen Charakter sich gebildet hatten, das Urteil gesprochen. Der bildende Unterricht, der eine intellektuelle, ästhetische, ethische, religiöse und politische (?) Seite, aber nicht eine praktische für den zukünftigen speziellen Beruf (diese Art Ausbildung liegt außerhalb der allgemeinen Ausbildung) hat, wird durch das Schema eines Lehrplans klar gemacht, in welchem neben den ethischen Wissenschaften (Sprachen, nämlich Deutsch, Französisch, Englisch, — Geschichte, inkl. Kenntnis der vaterländischen Staats- und Gesellschaftsverfassung) die natürlichen (Mathematik, Physik, Organik) und außerdem außer Religion noch Gesang, Zeichnen, Gymnastik, und Psychologie, Logik und Moral erscheinen. (II. Abschnitt.)

In dem Abschnitt über Methode (III. Abschnitt), der den Sachkenner auf dem sprachlichen, geschichtlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Gebiet nicht vermissen läßt, sind bereits die Grundzüge von dem enthalten, was Mager später in seinem Buche über genetische Methode ausführlich dargestellt hat.

Der Zweck und der Nutzen der Bürgerschule ist politischer oder, wenn man will, patriotischer Natur, indem nach Mager eine weitere Verbreitung der allgemeinen Wohlhabenheit durch die Bürgerschule herbeigeführt und die im modernen Staate notwendige Selbstverwaltung ohne weitere Verbreitung einer gediegenen Bildung nicht gedacht werden kann. (IV. Abschnitt.)

Der Abschnitt über Mittel und Wege zur Errichtung von Bürgerschulen (V. Abschnitt) spricht sich über die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte, die neben einer wissenschaftlichen, akademischen auch pädagogische Bildung besitzen müssen, und über die Vollständigkeit der Organisation der Bürgerschule aus. Die Gegner und falschen Freunde der Bürgerschulen (VI. Abschnitt) sind die einseitigen, kurzsichtigen Humanisten, als deren Vertreter durch das ganze Buch hindurch Thiersch bekämpft wird, die einseitigen Realisten, welche vor der Berufsbildung die allgemeine Bildung nicht erkennen und endlich die Vermittler, die Berufs- und allgemeine Bildung mit einander vermengen.

VIII. Die Ergänzung zu Magers „Bürgerschule."

Die rastlose Thätigkeit Magers blieb bei den in der Bürgerschule entwickelten Gedanken nicht stehen. Diese erfahren ihre Erweiterung

Digitized by Google

und teilweise Umgestaltung in dem im Jahre 1845 in der Revue abgedruckten Aufsatze: „Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums.“ (Auch besonders abgedruckt Bellevue bei Constanz.) Die weitere Entwickelung macht sich hier nach verschiedenen Richtungen hin geltend, zunächst rücksichtlich der Organisationsfrage, welche in der Bürgerschule nach Magers eignem späteren Urteil zu kurz und ungenügend ausgefallen. Schon aus diesem Grunde schien eine Besprechung dieser Abhandlung neben der Bürgerschule wünschenswert. Aber auch aus einem anderen. Es ist nämlich aus dieser Abhandlung die weiter fortgeschrittene Entwickelung Magers von Hegel nach Herbart hin zu entnehmen, so daß die neue philosophische Fundamentierung der Gedanken über die Bürgerschule und die weitere Durchdringung wichtig genug ist.

Bleiben wir zunächst etwas bei dem nachweisbaren Einfluß Herbarts stehen:

Mit Herbart ist Mager hier der Meinung, daß bei einem erziehlichen Unterrichte darauf gesehen werden müsse, daß „Vorstellungen derselben Art heimisch werden, sich setzen, aneinanderschließen und Wurzel treiben“, um eine Macht im Geiste und im Gemüte zu werden und „auf Wollen und Charakter gestaltend zu wirken.“ Darum sei die gewöhnlich angewendete geistige Hungerkur, nach welcher der größte Teil der Fächer gleichzeitig durch alle Klassen gelehrt werde, verwerflich. „Eine gesunde Psychologie*) verlange, daß jeder Unterrichtsgegenstand für so lange, bis die ersten Schwierigkeiten besiegt sind, der Wagen im Rollen und ein nachhaltiges Interesse für den Gegenstand erzeugt ist, ein größeres Maß von Lehr-, Übungs- und Wiederholungsstunden erhalte, damit der Schüler sich bald in die Sache hineinlebt und bei seinem Lernen den Genuß hat, zu fühlen, daß er vom Flecke kommt.“

Weiter verlangt Mager, der gleichen Anregung folgend, „daß man in sämtlichen Schulwissenschaften diejenigen Thatsachen und Übungen, die sich auf ganz empirischem Wege, durch ein rein anschauliches Begreifen, Urteilen und Schließen, sowie durch Nachahmung lernen und machen lassen, aussuche und zu einem propädeutischen Kurs sammle.“ — Hier könnten, meint er, die Lehrer der Gymnasien (gelehrten und Bürgergymnasien) von den auf besseren Seminarien gebildeten Volksschullehrern lernen. —

Endlich spricht sich Mager gegen solche Lehrpläne aus, die in unbegreiflicher Verblendung Wissen und Können räumlich und zeitlich trennen, so beispielsweise, wenn Grammatik, Lektüre und Schreibübungen selbständige sich nicht berührende Wege verfolgen. —

---

*) Nach dem Zusammenhang und Inhalt ist es die Herbartsche.

Digitized by Google

Auch die Anforderungen, die Mager an einen nach erziehlichen Grundsätzen eingerichteten Lehrplan stellt, verraten Herbartsche Anregung (S. P. R. Bd. 10 S. 39 ff. 2c).*) Er dringt auf Assoziation und Konzentration rücksichtlich der verwandten Fächer, rücksichtlich ethischer Bildung schweben ihm die sittlichen Ideen Herbarts (der Billigkeit, des Wohlwollens 2c.) vor 2c.

Nach den vorbereitenden Bemerkungen, welche Rev. 10. Bd. S. 1—40 abgedruckt sind, folgt auf S. 369—444 desselben Bandes der Revue der Lehrplan im engeren Sinne. Ein Auszug aus demselben kann nicht gegeben werden. Nur einzelne Bemerkungen über einige charakteristische Eigentümlichkeiten mögen hier stehen. Zunächst mag hervorgehoben werden, daß Mager eine Konzession an die praktischen Verhältnisse macht, indem er mit dem Umstand rechnen zu müssen glaubt, daß der kleinere Bürger in der Regel nicht in der Lage ist, seinem Sohne die gesamte Bildung der Bürgerschule zu teil werden zu lassen. Infolgedessen glaubt Mager, eine Art Abschluß nach Absolvierung der Tertia machen zu müssen, insofern, als von diesem Wendepunkt im großen und ganzen alles Elementare, „Hausbackne", Begründende, Propädeutische, nach demselben das Schwierigere, mehr Wissenschaftliche, Geistige liegt.

Was den Religionsunterricht betrifft, so liegen diesseits: Bibl. Geschichte, Katechismus, Konfirmandenunterricht, jenseits: Vertiefung in die h. Schrift, Kirchengeschichte; rücksichtlich des Sprachunterrichts liegt auf der einen Seite sozusagen mehr das Materielle der Sprache, auf der anderen mehr der geistige Gehalt, den die Sprache darbietet; rücksichtlich der Mathematik und der Naturwissenschaften hier mehr das Elementare, Anschauliche, Propädeutische, auf der anderen mehr das Wissenschaftliche 2c. — Schüler, denen voraussichtlich kein höherer wissenschaftlicher Sinn beiwohnt, oder die die Vorbereitungsklassen von technischen Schulen besuchen wollen, können darum immerhin nach vollendeter Tertia abgehen. Aber freilich muß Mager zugeben, daß ein solcher in der Mitte abgebrochener Bildungsgang seine Unzuträglichkeiten und Inkonsequenzen hat. (Rev. 10. B., S. 392. Anm.) —

Im einzelnen mögen noch folgende Bemerkungen über diesen ausführlichen Lehrplan hier stehen:

Rücksichtlich des Religionsunterrichtes hält Mager es für das Zweckmäßigste, daß ein ordinierter Geistlicher denselben erteilt. Unter dieser Voraussetzung will er auch den Sonntag für die unterrichtlich-erziehlichen Zwecke dieses Unterrichts mit verwenden, in der Weise, daß der Religionslehrer der Schulgemeinde besonderen Gottes-

*) Auf die betreffende Stelle, welche wegen des Magerschen aus dem Hegelianismus überkommnen Schematismus und des Herbartschen Inhalts bemerkenswert ist, mag hier noch besonders aufmerksam gemacht werden.

Digitized by Google

dienst hält, sei es in einer Schulkapelle, Aula, oder der Pfarrkirche. Unter dieser Voraussetzung werde eine Stunde Religionsunterricht an einem der Wochentage ausreichen und zugleich der Vorteil erreicht, daß die Schüler sonntäglich sich nicht selbst überlassen sind. Lasse man den Vorschlag außer acht, so sei zu bemerken, daß die gewöhnlichen zwei Stunden Religionsunterricht nicht ausreichen. Denn der Religionslehrer habe nicht bloß Katechet zu sein, er müsse auch als Prediger und Seelsorger seines Amtes walten. Mit dieser Auffassung hängt die verständige Ablehnung des allgemeinen Religionsunterrichts im Eis. Programm von 1851 zusammen, der für Katholiken, Juden und Protestanten gleich sein soll, für den die Philanthropisten und ihre Nachfolger schwärmen. Nach dem angeführten Programm soll der Religionsunterricht konfessionell gerichtet sein, da in dem Besonderen das Allgemeine mit enthalten ist. —

Im deutschen Unterricht denkt sich Mager einen an die Lektüre angeschlossenen auf derselben sich aufbauenden Unterricht in der Grammatik (bis Quarta), Onomatik*) (bis Sekunda) und in der Sprachkunst (Stil). Von Tertia (inkl.) an baut sich sodann auch die Prosodie, Metrik, Poetik, Prosaik und Litteraturgeschichte auf. —

Mit dem deutschen Unterricht geht im Interesse der Konzentration der fremdsprachliche Unterricht Hand in Hand. Die französische Grammatik geht der deutschen möglichst parallel, das Englische soll im Anfang die aus dem Sächsischen stammenden Worte bevorzugen. Fleißige Blicke von einem Sprachgebiete in das andere, Übersetzen von einer Fremdsprache in die andere, Pflege der onomatischen Übungen in allen Sprachen sind Mittel die Isolierung des auf den einzelnen Gebieten Gewonnenen zu verhüten. —

Die Pflege klassischer Lektüre auf allen drei Sprachgebieten, die sich nicht bloß auf den Schulunterricht, sondern auch auf die Privatlektüre erstreckt, die Vergleichung ähnlicher litterarischer Erscheinungen, verschiedener Schriftstellerindividuen auf der höchsten Stufe des Unterrichts soll den Geschmack in der Weise beeinflussen, daß die thörichte Eitelkeit alles gelesen zu haben verhütet, und damit auch das Schlechte selbstverständlich abgelehnt wird. Aus diesen allen, sowie auch aus der den sprachlichen Fächern gewidmeten Stundenzahl ersehen wir, wie Mager der humanitäre Zweck der Bildung in erster Linie steht. —

Eigentümlich ist die verschiedene Stellung Magers zum lateinischen Unterricht. Währeud nach der Idee der Magerschen Bürgerschule das Latein vom Lehrplan ausgeschlossen ist, wird doch schon in

*) Die sonst meistens vernachlässigte aber von Mager bei allem Sprachunterricht sehr in den Vordergrund gestellte Disziplin (vergl. den Bericht von Rauchenstein oben).

Digitized by Google

der Bürgerschule S. 94 in der Anm., einesteils um den Übergang von einem Bürgergymnasium zum Gelehrtengymnasium zu erleichtern, andernteils wegen des offenbaren Nutzens, den einige Schülergattungen der Bürgerschule (Apotheker, Gärtner, Chirurgen ꝛc.) davon haben werden und endlich wegen der Erleichterung der neusprachlichen Studien, ein lateinischer Unterricht in den beiden unteren Klassen für wünschenswert erklärt. — Dagegen wird im Gegensatz dazu in der Rev. l. c. S. 386 das Lateinische für die Schülergattungen, die entweder eine gewisse Kenntnis des Lateinischen nötig haben, oder bei denen es im ganzen gleichgültig ist, ob sie ihre Vorbildung auf dem Gelehrten- oder Bürgergymnasium erhalten haben (Künstler, Offiziere, Subalternbeamten ꝛc.) das Latein in die drei oberen Klassen als fakultativer Unterrichtsgegenstand verlegt. Die dadurch entstehende Verlegenheit rücksichtlich der für die betreffenden Schüler sich häufenden wöchentlichen Stundenzahl soll durch Befreiung vom Zeichenunterricht, oder im Bedürfnisfall durch teilweise Verlegung des Zeichenunterrichts in die Ferien beseitigt werden. Der Unterricht richte sich aber hier nicht auf lateinische Litteratur, sondern auf lateinische Sprache. Die litterarische Bildung solle dem Zögling des Bürgergymnasiums auf anderm Wege, durch den deutschen, französischen und englischen Unterricht zugeführt werden. Das moderne Latein, dem gelehrten Gymnasium ein Greuel, sei für die Bürgerschule geradezu erforderlich. —

Wieder eine andere Modifikation erhält der lateinische Unterricht in dem Programm des Eisenacher Realgymnasiums vom Jahre 1852. Nach diesem soll der lateinische Unterricht nur in den beiden oberen Klassen in vier Stunden wöchentlich erteilt werden. Die Zeit für denselben wird gewonnen einesteils durch entsprechende Dispensation von anderen Fächern und Verwandlung des Jahreskursus der beiden oberen Klassen in einen zweijährigen für die Latein lernenden Schüler, die dann im 2. Jahre dem Unterricht beizuwohnen haben, in welchem sie im Vorjahre dispensiert waren. —

Rücksichtlich der mathematisch naturwissenschaftlichen Fächer urteilt Mager, daß die wegen ihres Interesses, das sie erwecken, und ihrer wissenschaftlichen Ausbildung zunächst als Hauptfächer sich darbietenden Disziplinen der Erdbeschreibung und Naturgeschichte dennoch vor der wissenschaftlich weniger vollkommnen Chemie und der Mathematik von dieser Ehrenstellung zurücktreten müssen, „weil sie allein beim schulmäßigen Unterricht gestatten den Schüler zu bethätigen.“ (?) —

Im mathematischen Unterricht läßt Mager im Anschluß an die Bestrebungen der Pestalozzianer einen anschaulichen propädeutischen Kurs vorausgehen und hofft dadurch die Zahl derer, die angeblich kein Talent für die Mathematik haben, wesentlich zu verringern. — Rücksichtlich der Methode in der Geometrie ist es selbstverständlich, daß Mager den

Digitized by Google

Anschluß an Euklid verwirft. Differential- und Integalrechnung ist vom Unterricht in der Prima der Bürgerschule auszuschließen.

Auch in der Naturgeschichte wird ein propädeutischer wesentlich auf Anschauung begründeter und ein höherer mehr wissenschaftlicher Kurs unterschieden. Der erstere liegt auf der unteren (VI. und V.), letzterer auf der oberen Stufe. Auf der mittleren Stufe wird wegen des hier überwiegenden sprachlichen und sachlichen Unterrichts, der betreffende mit der Erdbeschreibung vereinigt und nur mit einer wöchentlichen Unterrichtsstunde bedacht. —

Während der Unterricht auf der Unterstufe den Beobachtungsgeist wecken soll, also einen mehr subjektiven Charakter hat, so überwiegt auf der Oberstufe mehr der objektiv-sachliche Charakter. Immerhin wird derselbe nur einen fragmentarischen, nicht das ganze Gebiet erschöpfenden Charakter haben können. Darf sich nun auch die Bürgerschule nicht ausschließlich auf das Gebiet der angewandten Naturwissenschaft wie die Fachschulen begeben, so ist doch neben dem physikalischen doch auch der menschliche, also auch der kulturgeschichtliche Gesichtspunkt maßgebend. Unter diesem sittlichen Gesichtspunkte ist es nicht nur unbedenklich, sondern wohlgethan, wenn dem zukünftigen Ökonomen, Forstmann, Gärtner ꝛc. bei der allgemeinen Wissenschaft auf den betreffenden angewandten Teil derselben Fingerzeige gegeben werden. —

Die in IV und III einstündig auftretende geographische Naturgeschichte (IV) und naturgeschichtliche Erdbeschreibung (III) behandelt einige den Menschen besonders wichtige Pflanzenfamilien (Palmen, Getreidearten, Obstgewächse ꝛc.), charakteristische Tiere und Mineralgemenge nach ihrer geographischen Verbreitung IV), sodann (III) die Natur der Heimat nach Klima, Gäa, Flora und Fauna, die Vegetationszonen (hier ist das Geographische der Ausgangspunkt, in IV das Botanische), bemerkenswerte Säugetiere und die Verbreitung der Menschenrassen auf der Erde. —

Physik und Chemie haben ebenfalls ihren propädeutischen Kurs, jene in IV, diese in III. Wenn auch die technisch-chemischen Anknüpfungspunkte der nächsten Umgebung zu benutzen sind, so darf der Unterricht ebensowenig wie in der Naturgeschichte kein ausschließlich technischer sein.

Zu den anthropologisch-historischen Fächern rechnet Mager die Geschichte und die daran sich anschließenden aus derselben sich zum Teil entwickelnden Anfänge wie Ethik, Physiologie und die Enzyklopädie der Wissenschaften.

Der Plan für die Geschichte gestaltet sich hier etwas anders, als in „der Bürgerschule". Während hier Mager den Rat giebt den Geschichtsunterricht in VI und V biographisch (berühmte Persönlichkeiten aus dem ganzen Geschichtsgebiete) zu gestalten, hat dort der Geschichtsunterricht auf dieser Stufe keine besonderen Stunden. Als

Digitized by Google

solcher hat sich der biblische Geschichtsunterricht zu zeigen, dem einige Anknüpfungen aus der altasiatischen, afrikanischen (babylonischen, assyrischen, persischen, ägyptischen) Geschichte zu geben sind. Nach „der Bürgerschule" soll die mittlere Stufe (IV und III) im Gegensatz zu den Lebensbeschreibungen der unteren Stufe Thatsachen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte geben, während der Lehrplan von 1845 auf diese Stufe die Lebensbeschreibungen und die psychologische Vertiefung in die Persönlichkeiten (IV) und der ethnographischen Charakteristiken (III) verlegt, so daß der abgehende Tertianer noch keine Staatengeschichte gehabt hat. —

Die Bürgerschule enthält keine Angaben über den Geschichtsstoff der oberen Stufe, der Lehrplan von 1845 will in II sowohl als in I je vier Stunden der Geschichte widmen und dort die griechisch-römische Welt mit den auf dieser sich aufbauenden neueren Staaten behandeln und zuletzt Streifzüge in die Ethik unternehmen, hier (I) mit der christlichen Zeit beginnen und bis zur Gegenwart führen. Mit einer Spezialgeschichte (wenn möglich) der historisch bedeutungsvollen Heimatsstadt oder der Landschaft und mit psychologischen Anregungen schließt die Geschichte. — Eingehende Privatlektüre historischer (Spezial-) Schriften werden in der Bürgerschule und im Lehrplan von 1845 mit Recht nachdrücklich betont. Zum Schluß möge noch eine Übersicht über den Unterricht nach dem Lehrplan von 1845 (Päd. Rev. 10. Bd. Nach S. 368) hier folgen.

Digitized by Google

Übersicht über den Lehr-

	Wochentage.					
	Untere Kl.		Mittl. Kl.		Obere Kl.	
I. Religion (und Gottesdienst).	VI	V	IV	III	II	I
Schulmäßiger Unterricht.	1	1	1	1	1	1
Unterricht und Erbauung.						
II. Sprachen und Litteraturen, und was daran hängt.						
A. Muttersprache.	6	6	5	5	4	3
B. Französisch.	8	7	6	6	4	3
C. Englisch.	0	7	6	6	4	3
D. Lateinisch, nur für die in III, II und I, welche nicht zeichnen.	0	0	0	[4]	[4]	[4]
E. Schönschreiben.	4	1	2	2	0	0
III. Mathemat. und naturkundl. Fächer.						
A. Mathematik.						
1. Rechnen.	3	3	2	2	2	1
2. Vorschule der Geometrie.	2	2	0	0	0	0
3. Mathematik.	0	0	4	4	4	4
4. Praktische Geometrie und math. Geographie.	0	0	0	0	0	1
B. Naturgeschichte.	3	3	1	1	3	3*
C. Erdbeschreibung.	3	3			2	2
D. Physik.	0	0	2	0	2	5
E. Chemie.	0	0	0	2	4	4
F. Encyklopädie der auf Anwendung der Mathematik und Naturkunde gegründeten Berufe.	0	0	0	0	0	[3*]
IV. Anthropologisch-historische Fächer.						
1. Lebensbeschreibungen; — Einiges von menschlichen Charakteren.	0	0	2	0	0	0
2. Völkerkunde; Völkergeschichte; — einige National- und Stammcharaktere.	0	0	0	2	0	0
3. Länder und Staaten, geographisch, statistisch, geschichtlich: alte Welt; — Anfänge der Ethik.	0	0	0	0	4	0
4. Länder und Staaten: christliche Zeit; — Anfänge der Erfahrungsseelenlehre und der Logik; Encyklopädie, zweiter Teil.	0	0	0	0	0	4
V. Kunstfächer.						
A. Zeichnen.						
a) VI, V und IV.	1	1	2	0	0	0
b) Die Nicht-Lateiner in III, II, I.	0	0	0	4	4	4
c) Die Lateiner in III, II, I.	0	0	0	0	0	0
B. Gesang.						
a) Zwei Klassen, VI u. V; IV u. III.	1	1	1	1	0	0
b) Gemischter Chor.						
VI. Leibesübungen.						
	32	35	34	36	38	38

*) Naturgeschichte 24 Wochen, Encyklopädie 16 Wochen.

Digitized by Google

plan vom Jahre 1845.

Sonn- und Feiertage.	Große Ferien.	Im ganzen Jahr.					
		VI	V	IV	III	II	I
		40	40	40	40	40	40
2		c 40	40	60	60	80	80
		240	240	200	200	160	120
		320	280	240	240	160	120
		0	280	240	240	160	120
		0	0	0	[160]	[160]	[160]
		160	40	80	80	0	0
		120	120	80	80	80	40
		80	80	0	0	0	
		0	0	160	160	160	160
		0	0	0	0	0	40
		120	120	40	40	120	70
		120	120			80	80
		0	0	80	0	80	200
		0	0	0	80	160	160
		0	0	0	0	0	40
		0	0	80	0	0	0
		0	0	0	80	0	0
		0	0	0	0	160	0
		0	0	0	0	0	160
	80	40	40	80	0	0	0
		80	80	80			
		0	0	0	160	160	160
	?	0	0	0	?	?	?
		40	40	40	40	0	0
2		c 80	80	80	80	80	80
4							

Digitized by Google

Der Lehrplan des Eisenacher Realgymnasiums, mit welchem Mager aus der Theorie in die Praxis überging, giebt im ganzen dem in der Bürgerschule und in den „Gedanken" Ausgesprochenen mit einigen Modifikationen Ausdruck. —

Im folgenden steht hier zur Vergleichung der Lehrplan Magers aus dem Jahre 1852.

Fächer	Wöchentliche Stunden in den Klassen VI	V	IV	III	II	I	Summa
I. Religion.	2	2	2	2	1	1	10
II. Sprachen u. Litteraturen und was daran hängt.							
1. Deutsch	6	6	5	5	4	3	29
2. Französisch . . .	6	6	5	5	4	3	29
3. Englisch	—	—	5	5	4	3	17
4. Lateinisch (fakult.) (4 Jahreskurse in II u. I à 4 Std.)	—	—	—	—			
III. Historie.							
1. Geschichte	2	2	3	3	3	3	16
2. Bürgerliche Geographie	s. u.	s. u.					
IV. Mathematik u. Naturkunde.							
1.							
a.							
α. Bürgerl. Rechn.	5	4 (3)	2	2	2	—	15(14)
β. Dopp. Buchhalt.	—	—	—	—		—	
b.							
α. Buchstabenrechnung u. Algebra, und Geometrie	—	2 (3) Geom.	4	4	5		7 22(23)
β. Analysis u. analytische Geom.	—	—	—	—			
c.							
α. Darst. Geometr.	—	—	—	—			
β. Feldmessen (im Somm.) u. mathem. Geographie (i. Winter)	—	—	—	—	—		

Digitized by Google

Fächer	Wöchentliche Stunden in den Klassen VI	V	VI	III	II	I	Summa
2.							
a. Physik	—	—	2	1	2	3	8
b. Chemie	—	—	—	2	3	4	9
3.							
a. Natürl. Erdkunde.							
α. Mathem. Geographie	—	—	—	—	—	s. o.	—
β. Topische u. physik. Geogr. inkl. Geognosie und Pflanzengeogr.	2 S. 3 W.	2 S. 3 W.	— S. 2 W.	— S. 2 W.	} 3	3	20
b. Naturgeschichte	3 S. 2 W.	3 S. 2 W.	2 S. — W.	2 S. — W.			
V. Kunstfächer.							
1. Schönschreiben .	3	2	—	—	—	—	5
2. Zeichnen u. Modellieren	—	2	2	2	(2	3)	11
3. Singen	2	2	(2	1	1	1)	9
4. Turnen.							
VI. Besondere Stunden des Direktors.							
1. Analytischer Unterricht, Repetieren, Examinieren	1	1	1				
2. Denkende Zusammenfassung des Gelernten und Wegweiser aus der Schule ins Leben	—	—	—	1	1	1	6
Summa der wöchentlichen Stunden inkl. Turn- und Lateinstunden . .	31	34	35	35	35	35	206

IX. Magers Verhältnis zur mittleren Bürgerschule.

In Eisenach hatte Mager Gelegenheit, nicht bloß das Realschulwesen im Sinne „der Bürgerschule“ zu organisieren, er gewann auch bald einen leitenden Einfluß auf das Bürgerschulwesen über-

Digitized by Google

haupt. Von der Stadt berufen und bereit, als Bürger derselben*) ihr zu dienen, mußte er doch erkennen, daß zur vollständigen Ausgestaltung seines Planes die finanziellen Mittel der Stadt nicht ausreichend seien. Von dem Gedanken getröstet, daß bei dem ganzen Umfange des Großherzogtums von einem Staate in einem umfassenderen Sinne des Wortes nicht die Rede sein könne, fand er sich, seinen eigentlichen scholarchischen Anschauungen entgegen, mit dem Gedanken ab, daß die Realschule in staatliche Hände überging. In dieser Stellung als Direktor der verstaatlichten Realschule, aber auch in seiner Eigenschaft als Leiter des städtischen Schulwesens überhaupt, fand Mager Gelegenheit, organisierend im Bürgerschulwesen im weiteren Sinne des Wortes zu wirken. Nach seinen Vorschlägen wurde in Eisenach neben dem sogenannten Realgymnasium eine erste, zweite und dritte Bürgerschule unterschieden. In der ersten sollte ein höheres, in der zweiten ein geringeres, in der dritten gar kein Schulgeld gezahlt werden, so daß also eine Scheidung der Kinder nach der Verschiedenheit der Besitzverhältnisse eintrat. In der ersten Bürgerschule sollte nach schweizerischem Muster zwischen Primär- (bis zum 11. Lebensjahre) und Sekundärunterricht (vom 11. Jahre an) unterschieden und der letztere in 2 Klassen (untere Sekundärklasse vom 11. bis 13. und obere Sekundärklasse vom 13.—15. Jahre) erteilt werden. Der Primärunterricht hatte seine Schüler so weit zu führen, daß dieselben ebensowohl Aufnahme in die Sexta einer höheren Schule (Gymnasium oder [höheren] Bürgerschule), als in die Sekundärschule finden konnten. Der Unterricht in der Sekundärschule sollte von Lehrern mit wissenschaftlicher Bildung erteilt werden. Die Sekundärschule war eine Art Mittelschule ohne fremdsprachlichen Unterricht, für diejenigen Kinder aus den kleineren bürgerlichen Kreisen bestimmt, welche eine etwas über das gewöhnliche Niveau der Volksschule hinausgehende Bildung verlangten. Nach Magers Vorschlag sollten außer in Eisenach auch in Weimar und Neustadt noch zwei gleiche Anstalten errichtet werden. Diese für eine mittlere Bürgerbildung bestimmten Sekundärschulen sollten zugleich als Vorbereitungsanstalten für die Volksschullehrerseminarien gelten, ohne dadurch den Charakter der allgemeinen Bildung aufzugeben. Vielmehr verfolgte Mager dabei den Plan, die Seminarien sodann mit der besonderen Berufsbildung ausschließlich zu betrauen. Die Regierung hatte die Absicht gehabt, das Bürgergymnasium mit der Vorbereitung auf das Seminar zu betrauen, aber Mager hatte das abgelehnt, und den vorstehend kurz angedeuteten Plan entworfen. Man muß sagen, daß Mager mit dieser Art von Bürgerschule kein besonderes Glück gehabt hat. So wünschenswert für manche Verhältnisse sogenannte Mittel-

*) Eine der von Mager bei Übernahme des Direktorates der Realschule gestellten Bedingungen war Übertragung des Bürgerrechtes der Stadt.

Digitized by Google

schulen sein mögen und so wenig eine fremde Sprache für solche Schulen ein absolutes Erfordernis sein mag, jedenfalls haben dieselben unter der Konkurrenz der unteren und mittleren Realschulklassen, die ja selbst nach Mager eine Art Bildungsabschluß gewähren sollen, dann zu leiden, wenn in kleineren und mittleren Städten beide Anstalten vorhanden sind. Sodann war der Gedanke, daß diese Sekundärschulen die allgemeine Bildung abschließen und den Schullehrerseminaren die zukünftigen Volksschullehrer zu ausschließlicher Berufsbildung überliefern sollten, zwar nach der Schablone der Scheidung von allgemeiner und Berufsbildung zugeschnitten, aber so wenig überlegt und so wenig auf Kenntnis der betreffenden Verhältnisse gegründet, daß nur durch eine eingetretene Verschiebung die Zustände haltbar gemacht werden konnten. Was wollte die allgemeine Bildung eines Fünfzehn- oder unter Umständen sogar Vierzehnjährigen besagen, und wie sollten gewisse Disziplinen der Lehrerberufsbildung von halbreifen Knaben verstanden werden? Nur dadurch, daß das Alter der Schüler der Sekundärschule sich um zwei Jahre nach oben verschob, so daß die Schüler im 16. oder 17. Lebensjahr zum Seminar übergingen, konnte der Zustand einigermaßen haltbar gemacht werden, wenn auch selbst dann noch von ausschließlicher Berufsbildung im Seminar nicht die Rede sein konnte. — Eine Folge dieses Umstandes ist es gewesen, daß die Sekundärschule in Weimar sich bald und die Sekundärschule in Neustadt sich später in eine eigentliche Realschule umwandelte. — Nur in Eisenach ist die später in 3 Klassen geteilte, in den beiden oberen Klassen fast ausschließlich nur Seminaraspiranten aber nicht nach einem für das Seminar zugeschnittenen Lehrplan ausbildende Sekundärschule, aber, wie bemerkt, in anderer als der von Mager projektierten Weise erhalten geblieben, und zwar ohne daß diesen Verhältnissen eine Dauer für die Zukunft geweissagt werden könnte.

Im Vorausgehenden haben wir Magers Entwickelung als Realschulpädagog, seine Gedanken über das Bürgerschulwesen in verschiedenen Stadien und Stufen kennen gelernt. Es würde naheliegen, die weitere Entwickelung des Realschulwesens, insbesondere mit Rücksicht auf die von Mager ausgehenden Gedanken, die Entwickelung des Realschulwesens in Bahnen, die von dem Magerschen Gedanken abweichen, und ihre Ursachen, die Entstehung der verschiedenen Gattungen der betreffenden Schulen, der störende Einfluß, welchen das Berechtigungswesen auf die natürliche Entwickelung des höheren Bürgerschulwesens im Magerschen Sinne, sowie die politischen Einflüsse von 1848 und 1870 und die das Realschulwesen betreffenden Regierungsmaßregeln darzustellen. Das würde aber nichts anderes heißen als eine Geschichte des Realschulwesens von 1840 ab schreiben, und diese Darstellung müßte einen Umfang annehmen, der zu der hier aufs neue herausgegebenen Schrift in keinem Ver-

Digitized by Google

hältnisse stände. Immerhin mag wenigstens eine litterarische Übersicht nach der fraglichen Seite hin gegeben werden.

Wir geben darum zunächst eine Zusammenstellung der Magerschen Schriften und Aufsätze über den Unterricht in der höheren Bürgerschule und reihen daran ein Verzeichnis der übrigen Magerschen Schriften überhaupt. — Sodann folgen zur Bezeichnung der von Mager hervorgerufenen Gedankenbewegung Auseinandersetzungen mit anderen Schriftstellern über das Bürgerschulwesen überhaupt in der Päd. Rev. unter Magers alleiniger Leitung. Den Schluß nach dieser Richtung mag die Anführung einer Anzahl von Aufsätzen von Scheibert und Langbein über das höhere Bürgerschulwesen aus der Revue von der Zeit der Übernahme der Redaktion dieser Zeitschrift durch denselben (1849) machen. Es soll das darum geschehen, weil Scheiberts Buch: „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule", Berlin 1848, und Langbeins Aufsätze darüber (Päd. Rev. Bd. 19 und 22) sich einesteils eng an Magers Idee der höheren Bürgerschule anlehnen und anderenteils eine neue Epoche auf diesem Gebiete bezeichnen. —

Zuletzt mag eine Bibliographie über das Realschulwesen als solches von 1840 bis 1886 stehen. Die Anführung der Programme soll in der Regel nicht erfolgen. — Die Garantie für Vollständigkeit dieser Litteratur kann freilich nicht übernommen werden.

X. Magers Schriften über Unterrichtsfächer in Bürgerschulen.

A. Über fremdsprachlichen Unterricht.

1. Die moderne Philologie und die deutschen Schulen (Päd. Revue 1. Bd., S. 1—80. — Auch besonders abgedruckt.
2. Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen ꝛc. Zürich 1843. (Auch unter dem Titel: Die modernen Humanitätsstudien, 2. Heft. — Zu vergleichen ist die Selbstanzeige dieser Schrift in Päd. Rev. 7. Bd., S. 405—425 und 15. Bd., S. 102 bis 110 und S. 195—216.)
3. Die modernen Humanitätsstudien, 3. Heft. (Die genetische Methode ꝛc. Zürich 1846.)
4. Bemerkungen zu H. B. Ruthards Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen. (Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode. Breslau 1841, S. 283 ff.) Päd. Rev. 4. Bd., S. 511—537; 5. Bd., S. 34—74 und S. 139—159.

B. Über deutschen Unterricht.

1. Deutsches Elementarwerk. 1. Aufl. Stuttgart 1841 und 1842. — (Vgl. dazu Päd. Rev. 8. Bd., S. 438—442; ferner Päd. Rev. 10. Bd., S. 158 bis 160 und 11. Bd., S. 457—463.)

Digitized by Google

2. Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Päd. Rev. 6. Bd., S. 355 ff. und 435 ff.
3. Wurst, Praktische Sprachdenklehren ꝛc. Päd. Rev. 4. Bd., S. 161 ff. — Auch besonders abgedruckt 1842.

C. Über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

1. Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode ꝛc. Berlin 1837.
2. Der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften. Päd. Rev. 8. Bd., S. 193—229; 15. Bd., S. 195—216.
3. Einige Gedanken über Erdkunde. Päd. Rev. 12. Bd., S. 393—415.

D. Über die philosophische Propädeutik.

1. Vgl. Päd. Rev. 1. Bd., S. 209—235.

XI. Ergänzung: Die übrigen Schriften Magers.

1. Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationallitteratur, nebst zahlreichen Schriftproben. 1. Bd.: Vom Anfange des 12. Jahrh. bis gegen Ende des achtzehnten. Wismar, Schmidt & von Cossel. 1834. (XXIV und 494 S. 8.)
2. Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie. Berlin, Morin. 1837. (IV und 80 S. 8.)
3. Geschichte der französischen Nationallitteratur neuerer und neuester Zeit. Berlin, Heymann. 1837—1839. Vier Teile (93 Bogen gr. 8.)
   I. Erstes Buch: Einleitung. Zweites Buch: Die klassische Schule. (XII und 428 S.)
   II. Drittes Buch: Die romantische Schule. (XIV und 378 S.)
   III. Viertes Buch: Redner. Fünftes Buch: Geschichtschreibung. (XXIV und 344 S.)
   IV. Sechstes Buch: Philosophie. (XXIX und 245 S.)
4. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine. Berlin, chez Heymann. 1837—1838. Trois vol.
   I. École classique; école romantique. (XVIII et 700 pag. gr. in-8°.)
   II. Orateurs; historiens. (XVI et 562 pages gr.-8°.)
   III. Philosophie; sciences exactes. (XX et 254 pages in gr. 8°.)
5. Über den Unterricht in fremden Sprachen. Besonderer Abdruck aus Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen, Bädeker. 1838. (52 S. gr. 8.)
6. Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für untere Klassen. Stuttgart, Cotta. 1840. Neue Auflagen 1856.
   1. Teil: Französisches Sprachbuch. (XVI und 342 S. gr. 8.) 7. Aufl. 1854.

Digitized by Google

2. Teil: Französisches Lesebuch.
I. Bd. (XIX und 246 S. gr. 8.) 7. Aufl. 1856.
II. Bd. (XXXII und 414 S. gr. 8.) 5. Aufl.

7. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnewald. 1840. (265 S. gr. 8.)
8. Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen. Glossen zu dem von Hippelschen „Sendschreiben über einige Mängel der Preußischen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsministers Freiherrn von Stein zum Altenstein." Besondrer Abdruck aus der Pädag. Rev. Stuttgart, Cast. 1841. (IV und 50 S. gr. 8.)
9. Französische Chrestomathie. 2 Abteilungen. (1. Abt. XXII und 326 S.; 2. Abt. 504 S. gr. 8.) Stuttgart, Cotta. 1842.
10. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Aus dem X. Bande der Pädag. Revue besonders abgedruckt. (IV und 116 S. gr. 8.) Bellevue bei Constanz. 1845.
11. Die Encyklopädie oder das System des Wissens, zunächst als Propädeutik und Hodegetik für abgehende Schüler der Gelehrten- und der Bürgergymnasien und angehende Studierende auf Hoch- und Fachschulen sowie für andre Liebhaber wissenschaftlicher Bildung. Zürich, Meyer & Zeller.
2. Teil. Lesebuch zur Encyklopädie, enthaltend 250 Abhandlungen und Bruchstücke von 129 Autoren aus allen Gebieten der Wissenschaft. 1847.
12. Pädagogische Revue. 1840—1844. Stuttgart, Cast. 1845. Bellevue bei Constanz. 1846—1849. Zürich, Schultheß. (Von 1849—1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein, Kuhr. Zürich, Schultheß. Von 1855 herausgegeben von Langbein. Bis 1856 bei Schultheß in Zürich; bis 1858 in Berlin, Verlag der Rengerschen Buchhandlung. 50 Bände. Ist mit dem 19. Jahrgang 1858 geschlossen. Statt deren erscheint von 1859 an:
Pädagogisches Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und Progymnasien. Herausgegeben von W. Langbein, Professor an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin. Stettin, Th. von der Nahmer. [Müllersche Buchhandlung.])

XII. Die Gedankenbewegung auf dem Gebiete des Realschulwesens nach Magers „Bürgerschule."

1. Aufsätze über das Realschulwesen aus der Revue unter Magers Leitung.

1. Die deutsche Bürgerschule. Ein Brief an den Herausgeber. Päd. Rev. 2. Bd., S. 417—430; 3. Bd., S. 132—155.
2. Klumpp, Prof. Dr., Die neuesten Schriften über das Realschulwesen (Nagel: die Idee der Realschule. Ulm 1840 und Dr. Mager: Die deutsche Bürgerschule). Päd. Rev. 2. Bd., S. 431—454.
3. Mager: Zusatz zu der gegebenen Auseinandersetzung. Päd. Rev. S. 455 bis 468.

Digitized by Google

4. Kletke, Dr., Die deutsche Bürgerschule. Ein Sendschreiben an den Herrn Verfasser des Briefes an den Herausgeber der deutschen Bürgerschule. Päd. Rev. 4. Bd., S. 119—152.
5. Braubach, Prof. Dr., Psycholog. Lehrplan für Real- und Bürgerschulen. Päd. Rev. 6. Bd., S. 421—435 und S. 497—514.
6. Mager über Zöhlicke: Die Verfassung des mit dem Gymnasium zu Parchim vereinigten Realgymnasiums. Päd. Rev. 4. Bd., S. 136—159 und S. 257 bis 261. (Inhalt: Über den Unterschied von Bildung und Gelehrsamkeit. — Über die Gefahr des Materialismus in den Realschulen. — Über den Lehrplan.)
7. Mager: Rezension über: Nagel, Dr., Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland. Ulm 1844. — Päd. Rev. 8. Bd., S. 477 ff.
8. Mager: Die Auswahl der Lehrgegenstände für Ideal- und Realgymnasien. Päd. Rev. 9. Bd., S. 211—255.
   Mager: Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums. Päd. Rev. 10. Bd., S. 1—40 und S. 369—444.
10. Mager: Über die Denkschrift des Ministers an die rhein. Städte (in Angelegenheiten der Bürgergymnasien). Über das den Bürgergymnasien aufgelegte Lateinlernen. Päd. Rev. 10. Bd., S. 82 und S. 194—202 und 205—209.
11. Mager über: Gotthold: Auch eine Bürgerschule (Königsb. 1841). Päd. Rev. 4. Bd., S. 368—377. Vgl. dazu: Über Gottholds Ansichten über das Latein auf höheren Bürgerschulen. Päd. Rev. 4. Bd., S. 250 ff.
12. Mager über: H. Schröder: Erster Jahresbericht der höheren Bürgerschule zu Mannheim. Päd. Rev. 4. Bd., S. 377—385.
13. Mager über: Vogel, Das höhere Bürger- und Volksschulwesen (Leipzigs) Päd. Rev. 4. Bd., S. 255.
14. Mager über: Die höheren Bürgerschulen in Berlin. Päd. Rev. 2. Bd., S. 176—179; 3. Bd., S. 64 und 65; 5. Bd., S. 100—103.
15. Mager über: Ruthards Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Methode ꝛc. Päd. Rev. 1. Bd., S. 369, S. 521 ff.; 4. Bd., S. 511 ff.; 5. Bd., S. 34 ff. und S. 139—158; 7. Bd., S. 459 ff. und S. 494 und 495. — Vgl. dazu K. L. Roth über dasselbe. Päd. Rev. 8. Bd., S. 460.
16. Mager über: Dr. Grübnau, Das höhere Volksschulwesen, verglichen mit den gewerblichen und staatsbürgerlichen Anforderungen unserer Zeit. Päd. Rev. 7. Bd., S. 142—150.
17. Mager, Württembergisches. Päd. Rev. 3. Bd., S. 575—589.
18. Mager, Beurteilung von Dr. H. Beyer, die Idee des Realgymnasiums. Päd. Rev. 12. Bd., S. 214—223 und 13. Bd., S. 41—69.
19. Erste Versammlung zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Realschulen, gehalten zu Meißen. Päd. Rev. 12. Bd., S. 328—343.

Digitized by Google

20. Mager: Aus den Verhandlungen der ꝛc. 2ten Versammlung (in Mainz) zur B. d. A. der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen. Päd. Rev. 13. Bd., S. 357—383.
21. Mager über: Tellkampf: Die höhere Bürgerschule in Hannover. Päd. Rev. 15. Bd., S. 431—433.
22. Mager, Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform. Päd. Rev. 16. Bd., S. 208—264.
23. Mager über: Ziemann, die Einheit des Unterrichts in der Realschule und Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule. Päd. Rev. 16. Bd., S. 428—431.
24. Mager, Ordnung der Realschulen zu Meiningen und Saalfeld. Päd. Rev. 6. Bd., S. 402—420.
25. Dr. H.: Über den Entwurf zum Statute der Posener Realschule. Päd. Rev. 11. Bd., S. 195—204.
26. Kuhr, A., Noch ein Wort über das Latein der höheren Bürgerschulen, mit Nachweisen von Mager. Päd. Rev. 12. Bd., S. 304—326.
27. Weserzeitung, Das Realschulwesen im Königreich Hannover. Päd. Rev. 13. Bd., S. 243—245.
28. Wittstein, Dr. Th., Die Methode des mathematischen Unterrichts. Nebst Proben zur schulmäßigen Behandlung der Gedanken. Päd. Rev. 16. Bd., S. 1—30 und S. 297—323. Zusatz von Mager dazu, S. 30—37.
29. Wildermuth über: Nagel, die Idee der Realschule. Päd. Rev. 3. Bd., S. 254 ff. und S. 383 ff.
30. Wildermuth, Die Versammlung der Realschulmänner in Gotha. Päd. Rev. 18. Bd., S. 149—151.
31. Ballauff, L., Die genetische Methode in der Physik. Päd. Rev. 18. Bd., S. 18—33 und 19. Bd., S. 85—101.
32. A. A. Z., Aus einem Gutachten über die höheren Bürgerschulen. Von Provinzialschulrat Dr. O. Schulz. Päd. Rev. 20. Bd., S. 141—160.
33. A. A. Z., Petition der Lehrerkollegien der höheren Bürger- (Real) Schulen der Provinz Schlesien an das Unterrichtsministerium und Direktor Kletkes Denkschrift zu dieser Petition, die Berechtigungen der höheren Bürgerschule betreffend. Päd. Rev. 20. Bd., S. 375—386. — Bem. von Mager dazu ibid. S. 375.
34. Kalisch, E. W., Dem Andenken Spillekes, des Schulmanns. Päd. Rev. 5. Bd., S. 219—230.
35. Mager (?), Ein Programm der höheren Bürgerschule zu Stettin (von Scheibert). Päd. Rev. 9. Bd., S. 218—229.
36. Langbein, W., Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichts in der höheren Bürgerschule. Päd. Rev. 12. Bd., S. 89—110.
37. Langbein, W., Worauf muß sich die Disziplin in der höheren Bürgerschule stützen? Päd. Rev. 13. Bd., S. 1—28.

Digitized by Google

2. Aufsätze über das Realschulwesen in der Päd. Rev. aus der Langbein-Scheibertschen Ära der Päd. Rev. (von den Leitern der Zeitschrift).

1. W. Langbein über C. G. Scheibert: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Päd. Rev. 19. Bd., S. 312—319 und 22. Bd., S. 423—457.
2. C. G. Scheibert, Die Konferenz der Lehrer der höheren Schulen Preußens. 6. Art.: Das Realgymnasium. Päd. Rev. 22. Bd., S. 192—222.
3. C. G. Scheibert über den Jahresbericht der höheren Bürgerschule zu Hannover, von Dir. Tellkampf. Päd. Rev. 22. Bd., S. 471—476.
4. C. G. Scheibert über: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen Österreichs. Päd. Rev. 24. Bd., S. 13—44.
5. C. G. Scheibert, Die Landesschulkonferenz in Berlin. Päd. Rev. 24. Bd., S. 105—136.
6. C. G. Scheibert, Die preuß. Universitätslehrerkonferenz und die höheren Schulen. Päd. Rev. 25. Bd., S. 135—147.
7. C. G. Scheibert, Die höheren Bürgerschulen in Preußen und die Zulassung zum Studium des Baufachs. Päd. Rev. 25. Bd., S. 312—320.
8. C. G. Scheibert, Die Anfechtungen des Untergymnasiums. Päd. Rev. 25. Bd., S. 321—333.
9. C. G. Scheibert, Das Gesamtgymnasium und die höhere Bürgerschule. Päd. Rev. 25. Bd., S. 351—369.
10. C. G. Scheibert, Der Kampf über Gymnasium und höhere Bürgerschule. Päd. Rev. 31. Bd., S. 81—133.
11. C. G. Scheibert, Die höhere Bürgerschule und die technischen Anstalten. Päd. Rev. 31. Bd., S. 355—365.
12. C. G. Scheibert, Protokolle der 11. Versammlung der Direktoren der westfäl. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Päd. Rev. 35. Bd., S. 255 ff.
13. C. G. Scheibert über: Dr. Heiland, Zur Frage der Reform der Gymnasien. Päd. Rev. 27. Bd., S. 65—68.
14. C. G. Scheibert über: Dr. Kützing, Die Naturwissenschaften in den Schulen. Päd. Rev. 27. Bd., S. 301—311.
15. C. G. Scheibert über: Körner, Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben. Päd. Rev. 31. Bd., S. 306—311.
16. W. Langbein, Die bürgerliche Gesellschaft und die höhere Bürgerschule. Päd. Rev. 45. Bd., S. 206—215.
17. W. Langbein, Zur Konzentrationsfrage. Päd. Rev. 45. Bd., S. 198 bis 205.

3. Selbständige Schriften über das Realschulwesen von 1840—1886.

1840.

Arxt, Dr. M., Das Gymnasium und die Realschule, veranlaßt durch den Dilthey-Schachtischen Streit. Darmstadt, Jonghaus.

Digitized by Google

Krämer, Prof. Dr., Historische Blicke auf die Realschulen. Hamburg, Meißner.

Nagel, Prof. Dr. Chr. H., Die Idee der Realschule nach ihrer theoret. Begründung und prakt. Ausführung dargestellt. Mit besonderer Berücksichtigung von Thiersch's Schrift: Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland. Ulm, Wagner.

1841.

Weiß, Regierungs-Schulrat, Dr. Chr., Gymnasien und Realschulen in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. Mit Bezugnahme auf die Schrift des Herrn M. Seebeck über Sinn und Zweck unsres Gymnasialunterrichts. Jena, Frommann.

Gotthold, Gymnasialdirektor, Dr. F. Aug., Auch eine Bürgerschule. Königsberg, Graf & Unzer.

1842.

Schütz, J. H., Die königliche Realschule in Berlin, eine historische Skizze. Essen, Bädeker.

Vogel, Dir. Dr. K., Die Bürgerschule zu Leipzig im Jahre 1842. Ein Bild nach dem Leben. Leipzig, Barth.

1843.

Schacht, Dir. Dr. Theod., Über Zweck und Einrichtung der höheren Gewerbeschule des Großherzogtums Hessen und der damit verbundenen Realschule zu Darmstadt. Darmstadt, Papst.

1844.

Körner, F. A., Das Wesen der Realschule. Sondershausen, Eupel.

Nagel, Dr., Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Württemberg. Ulm, Stettinsche Sortimentsbuchhandlung. (Beurteilt von Mager Päd. R., 8. Bd., S. 477.)

1845.

Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld. Meiningen, Blume.

Kruse, Dr. C. H. W., Der Sprachunterricht auf Realschulen, in seiner organischen Einheit dargestellt. Leipzig, Teubner.

Beyer, Dr. A., Die Idee des Realgymnasiums. Leipzig, Hinrichs.

1846.

Breier, Fr., Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule. Eine Apologie. Oldenburg, Schulz.

1847.

Fischer, Dir. Dr. K. Ch. F., Noch ein notwend. Wort über die Frage: Können

Digitized by Google

Realschulen zweckmäßige Vorschulen zum Studium der Medizin werden? Nordhausen, Kühne.

Becker, O. F., Über Gymnasien und Realschulen. Ein Beitrag zur Beantwortung der Frage über die Vorschule zum Studium der Naturwissenschaften überhaupt und der Heilkunde. Mit einem Vorwort über des Realschuldirektors Dr. Fischer zweites notwend. Wort zur medizin. Schulfrage. Sondershausen, Eupel.

Kalisch, E. W., Über die geschichtliche Bedeutung der Realschule. Rede zur Feier des ersten Sekularfestes der königl. Realschule in Berlin vom 7. Mai 1847. Berlin, Grobe.

1848.

Scheibert, Dir. C. G., Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, Reimer. (Vgl. Päd. Rev. 19. Bd., S. 312 ff. u. Bd. 22. S. 423 ff.

1849.

Vorschläge zur inneren Reform der Mittelschulen. Cleve, Knipping. Berlin, Schaade & Co.

Organisations- und Lehrplan der Realschule zu Kolberg.

Volger, Dir. Dr. W. Fr., Die Realschule des Johanneums zu Lüneburg. Lüneburg, Engel.

1850.

Heinrichsen, Konr. Dr. A. J. F., Über die Verbindung der Gelehrtenschulen und der Realschulen zu Realgymnasien. Eine Schulrede, gehalten am 22. März 1850. Schleswig, Bruhn.

1851.

Mushacke, Ed., Die preuß. Real- und höheren Bürgerschulen. Eine Sammlung aller noch gültigen das preuß. Realschulwesen betreffenden Gesetze und Verordnungen. Berlin, Gebauer.

1852.

Külp, Dr. E., Die Realschule zu Darmstadt nach Zweck und Einrichtung dargestellt. Darmstadt, Auw.

1853.

Vogel, Dir. Dr. C., Beiträge zur Geschichte der Leipziger Bürgerschule. Leipzig, Hinrich.

Körner, Fr., Bericht über die Verhandlungen der 5. Versammlung deutscher Realschulmänner.

1854.

Hauschild, Dir. Dr. E. J., Schriften über das moderne Gesamtgymnasium. Leipzig, Dürr. (B. 1853, 1854. Nach 10jähr. Bestehen 1859.)

Digitized by Google

Hopf, Rekt. Dr. J. W., Entwickelung des Realschulwesens in Nürnberg. Fürth, Schmid.

1856.

Langbein, Oberl. W., Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände. Berlin, Renger. (Abgedr. aus der päd. Revue, Bd. 19 u. 22.)

1858.

Bormann, K., Die Berliner Realschule und die kathol. Schulen Schlesiens und Österreichs. Berlin, Wiegandt u. Grieben.

Harms, Chr., Das Realschulwesen im Großherzogtum Oldenburg und die Erhebung der höheren Bürgerschule zur Staatsanstalt. Oldenburg, Stalling.

1859.

Kühnast, Dr. C., Gymnasien und Realschulen. Eine Parallele. Rastenburg, Rohricht.

1860.

Sternberg, P. Ch., Die unabweisbare Notwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien, in aktenmäßiger Darlegung der verderblichen Wirkung der Gymnasien zu Trier, Koblenz und Bonn, nachgewiesen und mit praktischen Vorschlägen zur besseren Ordnung und Hebung der Volks-, Bürger-, Gewerbe-, Real- und Gelehrtenschulen durch Staat und Gemeinde versehen. Stuttgart, Göpel.

1861.

Ein Beitrag zur Frage über die Reorganisation der Gewerbeschulen im Königreich Bayern. Von einem Schulmann. München, Giel.

Gutbier, Dr. Ad., Entwurf zu der zu begründenden höheren Bürgerschule 2c. München, Finsterlin.

Rotter, Dr. Rich., Die Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgertums in Anschauung ihrer geschichtl. Entwickelung und ihres Zweckes im allgemeinen, sowie ihrer Bedeutung für Österreich überhaupt und für Ungarn insbesondere dargestellt. 2. Aufl. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn.

Tellkampf, Dir. Dr. A., Die höhere Bürgerschule in Hannover, geschildert auf Veranlassung der Feier ihres 25jähr. Bestehens am 9. Oktober 1860. Hannover, Helwing.

1864.

Das Realgymnasium, erörtert vom Standpunkt einer Reform des österreichischen Mittelschulwesens vom Direktor eines Realgymnasiums. Prag, Calve.

Wiese, Dr. L., Das höhere Schulwesen in Preußen. Histor.-statist. Darstellung. Berlin, Wiegandt & Grieben.

1865.

Dobler, Sind die Realgymnasien in Bayern ein Bedürfnis? Straubing, Schorner.

Wendt, Dr. H., Das Latein auf der Realschule. 2 Gutachten (von 1859 u. 1864).

Digitized by Google

Her, Ad., Les collèges, pétition en faveur du gymnase dit Réal. — Ravensburg, Dorn.

Gaudtner, Dr. O., Geschichte der mit dem Gymnasium verbundenen Realschule zu Minden. Minden, Bolkening.

1866.

Goll, Prof. Herm., Der Humanismus in Realschulen, auf Grund der vollständigen Ausbildung in lebenden Sprachen gegenüber dem gymnasialen Lateinunterricht. Karlsruhe (Bielefeld).

Hansen, Rekt. Dr. Theod., Die Realschule in Sonderburg, zugleich ein Votum über die Realschulen überhaupt in unserem Heimatlande. Sonderburg. (Hamburg-Niemeyer.)

Ullrich, Dir. Dr. G., Über die Reform des Lehrplans der Realschulen. Wien, Sallmeier & Co.

1867.

Mitteilungen des Vereins „die Mittelschule". Wien, Beckſche Universitätsbuchhandl.

1868.

Herrmann, Dr. Ed., Ein Beitrag zur Organisierung der Mittelschulen in Österreich. Wien, Pichlers Witwe.

1869.

Hofmann, Dr. Fr., Über die Einrichtung öffentl. Mittelschulen. Berlin, 1869.

Reimer, Oberl. K., Zur Reform der Frage in Bezug auf den Unterrichtsorganismus der Realschule. Leipzig, Hinrich.

1870.

Balzer, Oberl. Dr. C., Die Realschule. Vortrag, gehalten in Barmen am 8. Januar 1870. Elberfeld, Bädeker.

Bratuscheck, Dr. E., Der Unterricht in der französ. Grammatik an der Realschule. Versuch zur Lösung der Realschulfrage. Berlin, Löwenstein.

Holzapfel, Dir. Dr., Kurze Geschichte der höheren Gewerbs- und Handelsschule, jetzigen Realschule I. Ordn. zu Magdeburg, von ihrer Begründung bis zu ihrer fünfzigjährigen Jubelfeier. Magdeburg, Heinrichshofen.

Kreyssig, Fr., Ein Wort zur Realschulfrage. Kassel, Luckhardt.

Loth, Dir. Dr. J., Die Realschulfrage. Eine Beleuchtung der akadem. Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten zu Fakultätsstudien Leipzig, O. Wigand.

1871.

Jäger, Gymnasium und Realschule. Mainz, Kunze Nachf.

Neubauer, H., Gymnasien und Realschule. Langensalza, Beyer & Söhne.

Sommerfeld, E., Ein Beitrag zur Realschulfrage. Anklam, Poettcke.

Cramer, F., In Sachen der Realschule I. Ordn. Leipzig, Seemann.

Digitized by Google

1872.

Dillmann, C., Die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymnasium. Stuttgart.

Kreyssig, F., Über Realismus und Realschulwesen. (Heft 141 der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge von Virchow und Holtzendorf. Berlin, Habel.)

Die Zulassung der Abiturienten der Realschulen I. Ord. zu Fakultätsstudien. Leipzig, Siegismund & Volkening.

1873.

Vogt, Th., Die österreichischen Realgymnasien. Leipzig, Gräbner.

Oertel, E. F. A., Ein Wort zur Entwickelung des Realschulwesens in Sachsen. Leipzig, Hinrichs.

1873 und 1874.

Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen, Vandenhoeck & R. 1873 und 1874.

Gallenkamp, W., Die Reform der höheren Lehranstalten, insbesondere der Realschulen. (Heft 44 der deutschen Zeit- und Streitfragen. Berlin, Lüderitz.)

1875.

Hantzsch, H., Geschichte der Neustädter Realschule in Dresden. Dresden, Schilling.

Laas, E., Gymnasium und Realschule. (Heft 49 und 50 der Zeit- und Streitfragen von F. W. v. Holtzendorf 2c.)

Staedler, K., Utopistisch-realistisch-humanistisches Gesamtgymnasium. Berlin, Wedekind & Sch.

1876.

Ludwig, Die Aufgabe der Realschule. Neuwied, Heuser.

Pfalz, Kann die Realschule II. Ordn. durch die höhere Volksschule ersetzt werden? Pirna. (Leipzig, Teubner.)

Friedländer und Bahnson, Beitrag zur Geschichte der Realschule des Johanneums zu Hamburg. Hamburg, Nolte.

1877.

Bemerkungen zur Realschulfrage. Berlin, H. W. Müller.

Schulordnung der Realschulen im Königreich Bayern. Kempten, Kösel.

Walser, E., Die Entwickelung des Realschulwesens. Wien, Hilde.

1878.

Schacht, L., Über die Gleichberechtigung der Realschule I. Ordn. mit dem Gymnasium. Berlin, H. W. Müller.

Schwalbe, B., Über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin. Berlin, H. W. Müller.

Friedländer, K., Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin 2c. Hamburg, Nolte.

Digitized by Google

Schmeding, Gymnasium und Realschule. Ein Beitrag zur Klärung. Duisburg, Mendelssohn.

1879.

Griesbach, H., Nochmals Gymnasium und Realschule. Berlin, Burmester & St.

Küchenmeister, F., Über die Zulassung der gegenwärtigen Realschulabiturienten zum Studium der Medizin ꝛc. Berlin, Burmester & St.

1880.

Isaac, H., Wissenschaftlichkeit und Idealismus in der Realschule. Eine Kritik der Gründe der Mediziner gegen eine Weiterberechtigung ꝛc. Berlin, Friedberg & M.

Mettenheimer, B., Die Zulassung der Realschulabiturienten zum medizin. Studium und ihre mutmaßl. Bedeutung für den ärztl. Stand. Ludwigslust, Hinstorf.

Perthes, H., Das Latein an der Realschule und die Zulassung zum Medizinstudium. Stettin, v. d. Nahmer.

Perthes, H., Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Berlin, Weidmann.

Raubein, Die Rechtswissenschaft an der Realschule I. Ord. Schmalkalden, Wilisch.

1881.

Liebemann, R., Herder und die Realschule unsrer Zeit. Löb. (Oliva).

Schwalbe, B., Zur Realschulfrage. Beleuchtung und Widerlegung des von der philosoph. Fakultät in Berlin abgegebenen Gutachtens vom 8. März 1880 ꝛc. Berlin, Gerschel (?).

1882.

Pflüger, F. W., Humanistisches und Realgymnasium. Ein Wort zur Aufklärung an alle Gebildeten. Chemnitz, Focke.

Reisacker, A. J., Gymnasien und Realschule. Die Berechtigungsfrage der Realschule I. Ordn. u. Vorschläge zu zeitgemäßen Änderungen ꝛc. Berlin, Weidmann.

Seeger, Die Realschulfrage und die Rostocker Rektoratsrede vom 28. Februar 1881. Güstrin, Opitz & Comp.

Gallien, Geschichte der Realschule zu Neisse von 1832—1882. Neisse, Graveur.

1883.

Fick, H., Über die Vorbildung zum Studium der Medizin. Berlin, Weidmann.

Marschalk, E. v., Zur Geschichte der königl. Realschule in Bamberg.. Bamberg, Hübscher.

Kottenhahn, El., Das Realgymnasium sollte das Latein erst in Obersekunda beginnen. Bernburg, Bacmeister.

Die Realschulen in Bayern und ihre Gegner. Ein Versuch zur Verständigung ꝛc. München, Kaiser.

1884.

Uhlig, G., Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und lateinlose Realschulen ꝛc. zusammengestellt. Heidelberg, C. Winter.

Digitized by Google

Danker, Die Realgymnasien ꝛc. und das Studium der neueren Sprachen. Kassel, Keßler.
Dillmann, C., Die Realgymnasien. (2. Aufl.) Stuttgart, Krabbe.
Knape, E., Gymnasium und Realgymnasium. Ratibor, Schmeer & Sohn.
Seeger, Realgymnasium oder Oberrealschule. Wismar, Hinstorf.

1885.

Böttcher, O., Lehrplan des Realgymnasiums auf der Burg zu Königsberg. Königsberg, Schubert.
Götze, W., Das 50jähr. Jubiläum d. Realgymnasiums in Leipzig. Leipzig, Hinrichs.
Das Realgymnasium in Aschersleben unter dem Direktor Dr. L. Hüser. Aschersleben, Schnock.

1886.

Holzmüller, Dr. Gust., Errichtet lateinlose Schulen! (Deutsche Zeit- und Streitfragen. Berlin C. Habel. Jahrg. 1886. Heft 6 u. 7.)
Scholze, Dir. Dr. A., Die Anfänge des deutschen Realschulwesens. Vortrag, Frankenberg in S., Roßberg in Comm.
Ludwig, R., Chronik des Realgymnasium zum Zwinger in Breslau vom Jahre 1816—1886. Breslau, Scholtz.
Mach, Der relative Bildungswert der philologischen und mathemat.-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. Vortrag. Leipzig, Freytag.
Seeliger, K., Die neuesten Angriffe auf das Gymnasium. Leipzig, Teubner.

1887.

Mahrenholtz, B., Gymnasium, Realschule, Einheitsschule. Oppeln, Frank.
Bartholomäus, W., Die Mittelschule in ihrem Verhältnis zur Volksschule und zu den höheren Lehranstalten. Ein Beitrag zur Schulorganisationsfrage. Päd. Zeit- und Streitfragen. Gotha, E. Behrend. 1. Bd., 1. Heft.

Pädagogische Zeitschriften für das Realschulwesen.

1. Päd. Revue von Mager von 1840—1848, von 1849—1858 herausgegeben in Verbindung v. T. G. Scheibert, W. Langbein und Kuhr, zuletzt allein von W. Langbein.
2. Päd. Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien und Realschulen von W. Langbein. (Fortf. von Nr. 1 von 1859 an.)
3. Correspondenzblatt für die Gelehrten- u. Realschulen Württembergs v. 1851 (?).
4. Die höhere Bürgerschule (ꝛc.) v. den Dr. K. Vogel u. C. Körner v. 1852 bis 1858. — Neue Folge: von 1859 an: die Real- und Bürgerschule.
5. Päd. Blätter von Dr. H. Kern. 1853.
6. Die Realschule. Ein Organ für Österreichs Real-, Handels- und Gewerbeschulen von E. Hornig und W. F. Werhanek. 1857. Wien, Seidel.
7. Zeitschrift für die österr. Realschulen. Wien 1859. Sellmann & Comp.
8. Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens.
9. Die Realschule.

Digitized by Google

Die

deutsche Bürgerschule.

Schreiben an einen Staatsmann.

1840.

Digitized by Google

Πᾶς ἀνὴρ γίνεται σπουδαῖος.
Aristot.

Digitized by Google

Ew. — haben mir die Ehre erzeigt, mich zu einer Darlegung meiner Ansicht von Wesen und Bestimmung der sogenannten Real- oder höheren Bürgerschule aufzufordern. Sie haben bemerkt, daß ich mit Freuden und ohne langes Besinnen zugesagt habe. Bietet sich die Gelegenheit, einer guten Sache zu nützen, so ergreift man sie natürlich mit Eifer, ja mit einer gewissen Hast. Indem ich aber heute an die Erfüllung meines Versprechens gehen will, stoße ich auf Schwierigkeiten, die ich gestern übersehen. Nicht als ob ich den Gegenstand nicht oft und reiflich durchdacht hätte, ich glaube dem Begriffe der Sache auf der Spur zu sein: indem ich mir aber mein bisheriges Denken über die deutsche Bürgerschule zurückrufe und einen angemessenen Ausdruck dafür suche, finde ich dasselbe mit einem Gedankenganzen von größerem Umfange so eng und fest verflochten, ich weiß so wenig, wie ich einzelne Fäden aus dem ganzen Gewebe glücklich und unverletzt herausziehen soll, daß ich mich in nicht geringer Verlegenheit befinde. Wäre die Pädagogik als Wissenschaft bereits in einer Weise bearbeitet und dargestellt, der ich meine Zustimmung geben könnte, so wäre die Lösung meiner heutigen Aufgabe leicht. Die Wissenschaft des Lehrens, sowie die Wissenschaft von der Organisation des gesamten öffentlichen Unterrichts sind zweifelsohne Teile der Pädagogik; wäre von dieser auch nur der abstrakte Teil irgendwo genügend dargestellt, so würde ich darin einen Ausgangspunkt für meine Abhandlung finden, ein principium, worauf ich bauen und woraus ich ableiten, einen Haken, woran ich die Gedanken befestigen könnte, deren Mitteilung Sie von mir verlangen. Denn es widersteht sowohl meiner Natur, als es meinen Gewohnheiten zuwider ist, in diktatorischer und assertorischer Weise meinen Spruch zu sagen und den Anfang dazu, nach Art der Dichter, gleichsam vom Zaune zu brechen. Ich möchte gern überzeugen und zu dem Ende meine Gedanken so fassen, daß sie in sich selbst den Beweis ihrer Wahrheit und Notwendigkeit hätten. Wie dieses aber bei dieser Gelegenheit zu bewerkstelligen, sehe ich so wenig ein, als wie ein Planet existieren möchte, wenn die Beziehung auf sein Centrum aufgehoben oder auch nur gestört würde. Entbehre ich nun des Vorteils, mich im Laufe meines Schreibens an ein festes Centrum anerkannter pädagogischer Prinzipien lehnen zu können, von denen meine Gedanken Licht und Stützung empfangen würden, muß

Digitized by Google

ich auf eine streng wissenschaftliche und systematische Deduktion verzichten: so scheint es dennoch, als könnt' ich in der Hauptsache das leisten, was Ew. — von mir begehren. Ich rede zu einem Manne, der nicht nur reines Wahrheitsgefühl, sondern auch tiefe Menschenkenntnis, historischen Sinn und Einsicht und gründlichste Kenntnis der heutigen Weltlage besitzt. Ew. — besitzen unmittelbar als Erfahrung, was Prinzip echter Pädagogik sein muß. Und so darf ich hoffen, daß manches, was ich ohne weitern historischen Nachweis oder sonstigen Beweis vorbringen muß, Ihnen ein bereits Zugestandenes und sich von selbst Verstehendes sein werde.

So hoffe ich zunächst, daß meine Auffassung der pädagogischen Wissenschaft auf Ew. — Zustimmung rechnen darf. Ich erwähne diesen Punkt hier in der Kürze, weil ich es sonst später und alsdann weitläufiger thun müßte. — Man hat zuvörderst, wie es mir scheint, den Begriff der Pädagogik bisher viel zu eng gefaßt, indem dabei nur an Erziehung und Unterricht der Kindheit und des jugendlichen Alters gedacht worden ist; ich nehme die Pädagogik als Theorie der Kulturerwerbung für alt und jung, für Individuen sowie für ganze Stände und Nationen. Nicht nur die Jugendlehrer sind Pädagogen, alle höheren Beamte in den verschiedenen Systemen des Staatsorganismus sind es ebenfalls, nur sind sie noch etwas anders als dies; denn es wäre eben so unrichtig, in den politischen, rechtlichen, kirchlichen, militärischen und sonstigen Kreisen des Staatslebens nur Erziehung zu sehen, als das pädagogische Element darin zu übersehen. Weil aber die bisherige Pädagogik sich an den Wortlaut gehalten hat, wie wenn man die Geometrie für Feldmesserei erklären wollte, so hat sie nicht einmal für den engen Kreis, den sie hat bearbeiten wollen, genügend und ganz wahr sein können: denn das Kind als ein Wesenhaftes zu betrachten ist eben kindisch. Das Kind als solches ist unbegreiflich; man begreift das Kind erst und kann erst dann über Erziehung und Unterricht in Familie und Schule statuieren (?), wenn man das ganze Leben begreift. Dieser Gesichtspunkt ist nicht durchaus neu; denn die alten Sprüche, daß für das Leben und nicht für die Schule zu lernen, daß der Knabe lernen soll, was er als Mann braucht, daß die Erziehung die beste, welche den Zögling zum Bürger eines Staates mit guten Gesetzen macht, sprechen, obzwar mit Nebenbeziehungen, Ähnliches aus. Aber der Gesichtspunkt ist von den Pädagogen vernachlässigt und ich finde ihn, jedoch nur als Postulat, nur bei Pestalozzi und Niederer.*) Ich sehe also das, was

*) Die Alten haben mit ihrem großen Sinne auch hierin gleich das Rechte gefunden; Platons und Aristoteles' ethische und politische Schriften enthalten die tiefsten und gediegensten Gedanken auch über Erziehung. Aber sie schrieben noch nicht über Pädagogik als eine besondere Wissenschaft, wenigstens sind Schriften dieser Art, mit Ausnahme der dem Plutarch zugeschriebenen Kompilation (*Περι παιδων ἀγωγῆς*), verloren gegangen. (Hierzu Note 1. am Schlusse.)

Digitized by Google

man bis jetzt Pädagogik nennt, nur als ein Kapitel dieser Wissenschaft n. Die andern Wissenschaften, die Wissenschaften des Rechts, der Moraal, des Staates, der Sprache, der Religion, der Philosophie u. s. w., stellen ihren Gegenstand als ein Seiendes oder Seinsollendes dar, und leben in dem guten Glauben, die Menschen werden ihre Lehren einsehen, ihre Vorschriften befolgen. Dieser gute Glaube muß aber so lange oft getäuscht werden, als diejenige Wissenschaft nicht ausgebildet ist, welche lehrt, wie man den Menschen zu der Fähigkeit bringt, das Wahre einzusehen und das Gute zu wollen. Und diese Wissenschaft ist eben die Pädagogik, die sich ungefähr zum Leben verhält, wie die Logik zum Erkennen.

Ich hätte demnach die Bürgerschule (das höhere lasse ich fallen) nicht nur als eine Anstalt für Mitteilungen gewisser Kenntnisse, als Lehranstalt, sondern auch als Erziehungsanstalt zu betrachten und nicht nur als Erziehungsanstalt eines Teiles der Jugend, sondern zugleich als eins der Organe des Staats- und Kulturlebens, und der Standpunkt der Betrachtung müßte höher genommen werden, als derjenige ist, auf welchem „Humanisten" und „Realisten" sich Schlachten liefern. Es wäre überhaupt nicht unmöglich, daß der ganze Streit zwischen den lateinischen Hexametern und der Naturgeschichte sich als ein unnützes Gezänke auswiese, wie es wohl in den Gesindestuben großer Häuser zuweilen gehört wird.

Die zweite Bemerkung, die ich über die Pädagogik zu machen habe, ist folgende. Man hat seit langer Zeit eingesehen, daß diese Wissenschaft an der Psychologie, der Lehre vom subjectiven Geiste, eine Grundlage hat, und deshalb den Pädagogen angeraten, Psychologie zu studieren. Die Vorschrift: Erziehe und bilde naturgemäß, spricht diese Einsicht aus. Wenn ich nun auch von dem schlechten Zustande der gäng und gäben empirischen Psychologie absehe, die für die Betrachtung des Geistes nur die schlechten Reflexions-Kategorieen der Physiker hat: Ding, Kraft, Zusammensetzung u. s. w., und annehme, es sei von der echten Psychologie die Rede, die den Geist als Entwickelung faßt: so bleibt doch in dieser Vorstellung etwas Schiefes. Die Psychologie, weil philosophische Wissenschaft, betrachtet die immanente, zeitlose, ewige, mit einem Worte, die dialektische Entwickelung des subjektiven Geistes, sub specie aeterni, wie Spinoza sagt. Diese Wissenschaft kann aber nicht Grundlage der Pädagogik sein (Propädeutik allerdings); denn diese hat es mit der zeitlichen, empirischen, von tausend Umständen und Äußerlichkeiten bedingten Entwickelung des Menschen zu thun. Der Pädagoge braucht eine pädagogische Psychologie nach genetischer, nicht nach dialektischer Methode, und diese ist nicht etwa nur Grundlage, sondern integrierender Teil seiner Wissenschaft. Während der Philosoph die natürlichen Qualitäten und Veränderungen des Geistes, die Temperamente, Anlagen, Altersstufen, die Geschlechtsdifferenz kurz durchläuft und in der Lehre vom eigentlichen Geiste nicht weiter berücksichtigt,

Digitized by Google

auch die verschiedenen Äußerungen des wollenden Geistes, die mancherlei Begierden, Neigungen und Leidenschaften, nur formell und ohne Rücksicht sowohl auf Ethik als das wirkliche Leben und die empirische Individualität behandelt: ist alles dieses für den Pädagogen just die Hauptsache; denn er hat es nicht mit dem Ideal-Individuum, der Mensch genannt, er hat es mit reellen Individuen in ihrer Particularität zu thun, mit Menschen von allen Sorten. Der Pädagoge, der seine Wissenschaft nur ausüben will, kann zur Not den Begriff des Temperamentes entbehren, aber er muß die Menschen jedes Temperamentes zu behandeln wissen; er kann allenfalls nicht wissen, was die Leidenschaft ist, aber die zahllosen Leidenschaften, und wie sich jede derselben bildet, manifestiert, wie sie sich bei den verschiedenen Temperamenten, auf den verschiedenen Altersstufen, bei den beiden Geschlechtern, in den verschiedenen Ständen u. s. w. äußert; wie man sie heilt unter den verschiedenen Umständen — das soll und muß er bis ins kleinste Detail hinein wissen. Weltleute, Staats- und Hofmänner, Erzieher, Weiber, am meisten große Dichter, pflegen eine Psychologie dieser Art unter dem Namen der Menschenkenntnis, jedoch in der Regel nur fragmentarisch, zu besitzen; mehr oder weniger ausgezeichnete Köpfe, Theophrast, La Bruyère, Huarte (im Examen de Ingenios), Chesterfield, Knigge u. a. haben ebenso fragmentarisch und von verschiedenen Gesichtspunkten aus und in verschiedenen Formen die Resultate ihrer Beobachtungen zu Papier gebracht; — die echte Wissenschaft der Pädagogik kann erst dann aufgebaut werden, wenn diese Psychologie als Ganzes dasteht. Sie kann natürlich, gleich der allgemeinen Grammatik, nur das Werk vereinter Kräfte sein, und wird immer in einem gewissen Sinne Stückwerk heißen müssen. Wer sie zuerst darzustellen unternimmt, muß darauf gefaßt sein, eine Arbeit zu liefern, die bald von einem Nachfolger übertroffen werden wird.

Der Hauptfehler der bisherigen Pädagogik bleibt aber erst zu erwähnen. Die pädagogische Psychologie ist nur eine Grundlage der Pädagogik, dieselbe bedarf noch einer zweiten, welche die Geschichte ist. Auch dies ist dunkel gefühlt, und dieses Gefühl ist in dem: Erziehe kultur- oder zeitgemäß, ausgesprochen worden; aber ich wüßte niemanden, der den Gedanken durchgeführt oder auch nur gefaßt hätte, die ganze Universalgeschichte einmal in Rücksicht auf Pädagogik zu bearbeiten. Es handelt sich hier nicht um das, was Lessing in seinem schönen Aufsatze im Auge gehabt hat, auch nicht um eine Geschichte der Erziehung, eine Disziplin, die Schwarz, Niemeyer, Ruhkopf und neuerdings Cramer mit Glück bearbeitet haben. Es handelt sich auch nicht um eine sogenannte Philosophie der Geschichte, nicht einmal so eigentlich um eine Geschichte der Bildung. Es handelt sich um das Innerlichste, was es giebt, um eine Geschichte des Bewußtseins, dieses Centrums,

Digitized by Google

zu dem sich Wissenschaft, Kunst, Religion, Philosophie, Staats- und Kulturleben nur peripherisch verhalten, etwa wie Blätter zum Stamme, der sie trägt und ernährt. Statt Bewußtsein sage ich noch besser Gemüt, mit welchem Worte unsere Sprache den Menschen in seiner Totalität bezeichnet. Wenn die bisherige Pädagogik eine abstrakte Wissenschaft gewesen ist, so hat das einfach darin seinen Grund, daß die Bearbeiter der Pädagogik einen allgemeinen Irrtum der neueren Philosophie und Bildung teilten, daß sie nur das stetige Moment in der Natur des Menschen, nicht auch das veränderliche sehen, in der Identität nicht den Unterschied. Die neuere Philosophie bis auf Schelling, in allen Dingen un-, ja antihistorisch, hat in Wahrheit den Menschen in einem wesentlichen Stücke ganz verkannt (die allgemeine Bildung thut es noch heute) und als Tier betrachtet. Die Tiere haben keine innere Umwandlung in der Zeit erlebt, sie sind heute, was sie vor Jahrtausenden waren; die Menschheit dagegen ist einer Funktion zu vergleichen, mit einer Konstanten und Variabeln. Daß man stets von Veränderung, Fortschritt u. s. w. geredet, leugne ich natürlich nicht; man hat nur die Veränderungen im menschlichen Wesen selber übersehen, die Veränderungen im Gemüte, im Bewußtsein. Die kartesianisch-leibnitzische Metaphysik sprach von „angeborenen Ideen", eine halbwahre Vorstellung, die von der Popularphilosophie und allgemeinen Bildung, von Cicero bis auf die Schotten, Rousseau und Jacobi in dem Sinne gefaßt worden ist, daß wir gewisse Dinge von Natur wissen und daß darum jeder sie wisse, so das Dasein Gottes, Recht, Pflicht, das Verhältnis von Ursache und Wirkung u. s. w.*) Wie sehr recht nun aber auch der Intellektualismus gegen den Sensualismus hat, der die allgemeinen Vorstellungen schlechtweg aus den Sinnes-Eindrücken herleitet, so hat doch der Sensualismus ebenfalls recht, wenn er die Instanz vorbringt, es habe Zeiten und Völker gegeben und gebe noch heute Menschen, die solche „Thatsachen des Bewußtseins", solche „angeborne Ideen" vergebens in ihrem Bewußtsein suchen würden. Die allgemeine Bildung ist begreiflicherweise zu honett und moralisch, um Humes, Helvetius, Holbachs und anderer Freigeister und Skeptiker Ansicht nicht zu verabscheuen, und da sie nicht weiß, wie man den praktischen Folgerungen, die jene Männer aus dieser ihrer Ansicht gezogen, ausweichen soll, so schließt sie lieber die Augen und hält sich an den tröstlicheren — Irrtum des von der Natur Eingegeben- und Angeborenseins. Wenn aber auch die Einsicht, daß alles unmittelbare Wissen zugleich ein vermitteltes ist und daß diese Vermittelung in die Geschichte fällt, für die allgemeine Bildung vor der Hand zu spekulativ sein sollte, so ist sie dagegen dem-

*) Herder ist auszunehmen; er hatte ein klares Bewußtsein darüber, daß das unmittelbare Wissen durch Geschichte und Tradition vermittelt ist.

Digitized by Google

jenigen unerläßlich, der wissenschaftlich über Pädagogik zu denken unternimmt. Der Pädagoge muß wissen, daß alles, ohne Ausnahme, was unser Gemüt erfüllt, daß der ganze Inhalt unseres Bewußtseins, daß alles, was wir in der That unmittelbar wissen, durch die Geschichte vermittelt ist, daß es kein unmittelbares Wissen im gewöhnlichen Sinne giebt, wie denn auch das, was man gesunden Menschenverstand zu nennen pflegt, falls man nicht Mutterwitz darunter versteht, nichts ist als die mit den aus der Wissenschaft in die allgemeine Bildung gedrungenen Vorstellungen erfüllte ungebildete Vernunft. — Wenn nun die erste Grundlage der Pädagogik die Psychologie war, so wird die zweite die Geschichte des Bewußtseins, die Bildungsgeschichte des Kollektivmenschen, Menschheit genannt, sein müssen, und so lange diese Geschichte nicht geschrieben ist, damit auch minder fähige Köpfe und solche Pädagogen, die zu weit ausgreifenden historischen Studien keine Zeit haben, sie lesen und aus ihr die Gegenwart verstehen lernen können: so lange wird die pädagogische Praxis an die Schiffahrt der Zeiten, wo die Boussole noch nicht erfunden war, vielfach erinnern; die Pädagogik wird als Wissenschaft nicht darstellbar und ebensowenig lernbar, sondern Sache individuellen Versuchens sein, leere und bornierte Köpfe aller Art, Stümper und Quacksalber werden sich auf diesem Gebiete, einer wahren Gemeindeweide oder Almende, vorzugsweise ergehen und nicht nur durch absurde doktrinelle Schriften das öffentliche Urteil verwirren, sondern auch, falls der Zufall instrumenta regni aus ihnen macht, die naturgemäße Entwickelung unserer Institutionen hemmen und stören, wobei ihre Schulpläne, die den Tag nach der Einführung schon ausgebessert und in sechs Wochen beiseite geschafft werden müssen, noch das Geringste und Verzeihlichste sind. Es ist dringend nötig, daß die Pädagogik eine wohlorganisierte Wissenschaft werde, wie Philosophie, Mathematik, Grammatik u. s. w. es sind. Herr Thiersch z. B. und seinesgleichen hüten sich wohl, als Schriftsteller in einem dieser Fächer aufzutreten — geschieht es, erscheint ein Buch, wie die griechische Grammatik von Thiersch, so stößt das Publikum sie instinktmäßig zurück, und die wirklichen Grammatiker lachen —; die Pädagogik ist dagegen zur Zeit noch in der übeln Lage, daß diejenigen sie lehren wollen, welche sie lernen sollten.

Die Geschichte des Bewußtseins, von der ich als der zweiten Grundlage der Pädagogik rede, wird uns nicht nur in den Stand setzen, das Erziehungs- und Unterrichtssystem jedes historischen Volkes in den verschiedenen Epochen seiner Existenz zu begreifen, und uns lehren, was gegenwärtig Erziehung und Unterricht sein und anstreben muß; sie wird auch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts selbst zum System in ein neues und richtigeres Verhältnis setzen, und zwar so, daß einerseits die Geschichte ein integrierender Teil des Systems selbst

Digitized by Google

sein und andererseits nicht mehr von einem allgemeinen System der Pädagogik in gewöhnlicher Weise die Rede sein wird, indem jedem historischen Umschwung auch ein auf andere Prinzipien erbautes System entspricht. So wird nicht nur die Vernachlässigung der Geschichte, deren sich alle neuere Pädagogen von Bedeutung schuldig gemacht, vermieden; es wird auch dem fast ebenso schädlichen Mißbrauche der Geschichte gesteuert, der Unverstand kann uns, die wir von heute sind, nicht mehr zumuten, wie die Griechen zu erziehen oder auch wie unsre Großeltern.

In diesen drei Punkten, Geschichte, Psychologie und weiterer Fassung des Begriffes der Pädagogik, scheint mir das Heil für diese Wissenschaft zu liegen, die nicht nur an und für sich, sondern auch, weil wir ihrer dringend bedürfen, gepflegt zu werden verdient.

Nun bin ich aber in diesem Augenblick noch keineswegs mit einer solchen Pädagogik fertig, und so kann die Bezugnahme darauf nur den Sinn haben, Ew. — den Gesichtspunkt anzugeben, den ich, indem ich von der Bürgerschule spreche, zu nehmen mich bemühe. Ich wiederhole, daß ich glaube, dem Begriffe der Sache auf der Spur zu sein; ich bürge aber nicht dafür, daß ich nicht zuweilen die Richtung verliere, wie das auf ungebahnten Wegen wohl begegnet. Wenn in früheren Zeiten die Philosophen sich oft die Mission beigelegt haben, der Welt und ihren Regenten zu sagen, wie sie sein und werden müssen, dagegen der größte der Philosophen unserer Zeit ein solches Geschäft etwas spöttisch abgelehnt und erklärt hat, die Philosophie habe alle Hände voll, wenn sie nur das Wirkliche begreife, die Sorge für das Seinsollende sei nicht die ihrige: so haben beide Teile wohl recht und sagen im Grunde dasselbe, wenn man weniger auf die Worte als auf die Intention sieht. Hegel erklärt sich nur gegen das Aushecken leerer Ideale, wie z. B. Fichtes Ephorat ein solches war; die Bürgerschule ist aber weit davon entfernt, ein solch unwirkliches Ideal zu sein; sie existiert, obzwar mangelhaft, bereits in den weitesten Kreisen als Begriff, sie hat auch mehr oder weniger bereits äußere Realität, und unter diesen Umständen muß eine Beschäftigung mit ihr auch dem Philosophen gestattet sein. Aber Hegels Ausspruch hat noch eine andere Bedeutung, und diese ist es zunächst, welche ich zu berücksichtigen habe, und auf welche ich mich berufe, wenn ich da und dort Irriges vorbringen sollte. Die Bürgerschule ist erst ein Werdendes, nur ihre Anfänge liegen dem Auge bloß; was sie sein wird, verdeckt die Zukunft und kann nur mit Hülfe der Analogie approximativ bestimmt werden. Eigentlich begreifen aber läßt sich nur das Seiende; nur von diesem und dem Gewesenen läßt sich streng philosophisch reden; beschäftigt sich der Philosoph — und der wissenschaftliche Pädagog muß zugleich Philosoph sein — mit einem Werdenden, so wird er zwar immer gehört zu werden verdienen, aber er wird die Ergebnisse seines Nachdenkens nicht mit

Digitized by Google

Entschiedenheit für ganze und volle Wahrheit ansehen können und darauf gefaßt sein müssen, daß er da von fremder Einsicht, dort von der Erfahrung widerlegt und korrigiert werden wird. Was ich oben von der Unmöglichkeit sagte, das Kind als solches zu begreifen, das gilt, mutato nomine, auch hier. Da ich mit Entschiedenheit gegen offenbar irrige Ansichten sprechen werde, so habe ich diese Bemerkung nicht unterdrücken dürfen, weil ich auch den Schein einer Anmaßung gegen wirklich Einsichtige oder gar gegen richtigere Ansichten, als ich vor der Hand selbst besitze, sorgsam vermeiden möchte. Ich kenne Männer in Deutschland, die bei ihrem Geiste und ihren Erfahrungen viel tiefer in das Wesen der Bürgerschule blicken müssen, als ich gethan zu haben hoffen darf; wollten sie nur reden!

— — Welche alte oder neue politische, soziale, religiöse oder sonstige Institution man nun auch betrachte, Ehe oder Eigentum, erbliche Monarchie oder Jury, so kann man sie mit einem Strombette vergleichen. Was für den Fluß die Quelle, das ist für jede Institution das Bedürfnis, welches sie gegründet. In der natürlichen Welt fällt es dem Unverstande nicht ein, sich der Natur der Dinge zu widersetzen, niemand will die Donauquelle zudecken oder stopfen, niemand einen Wasserstrom sich selbst überlassen, weil jeder weiß, daß, wo es einer Quelle nicht gelingt sich ein ordentliches Bette zu graben, oder wie die Kunst nicht durch Deiche u. dgl. nachhilft, Verwüstung und mancherlei Unglück die Folge ist. In der sittlichen Welt fehlt gar oft diese Einsicht. Es ist aber ein soziales Grundgesetz, daß, wo für ein auf dem Boden der Sozietät hervorquellendes Bedürfnis nicht eine entsprechende Institution geschaffen wird, die es be- und einfriedige, ein Unbehagen, Unordnung und vielleicht Untergang in Aussicht steht. Andererseits wird man ein Flußbette bald sich in Ackerland und Wiese verwandeln sehen, wenn die Quelle versiegt, der es gedient, und ebenso verdient jede Institution nur so lange zu stehen, als das Bedürfnis besteht, welches sie hervorgerufen. Was in der Gesellschaft als Institution auf das Recht der Existenz Anspruch macht, muß sein und leisten, was nichts außer ihm zu sein und zu leisten vermag.

Die allgemeine Volksschule, dem Altertum, das dafür nur Elementarschulen hatte, unbekannt, im Mittelalter in schwachen Anfängen kümmerlich zum Dasein strebend, ist in den heutigen civilisierten Staaten eine Institution geworden, eine Institution, die fortan so fest steht wie Eigentum und Ehe, die Existenz der Universitäten in ihrer gegenwärtigen Gestalt ist in Frage gestellt, aber die Gymnasien stehen ebenfalls fest und werden, so lange jeder von uns seine Pflicht thut, der Barbarei der Ignoranz widerstehen. Der Nutzen, den höhere und niedere technische Schulen stiften, und unser Bedürfnis solcher Schulen wird selbst von Männern wie Thiersch anerkannt; diese Anstalten sind

Digitized by Google

ohne Widerstand in neuerer Zeit ins Leben getreten, und auch ihre Existenz scheint gesichert und ist es wohl. Die sogenannte Real- oder höhere Bürgerschule befindet sich dagegen in einer betrübten Lage, sie gleicht einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht und ihn nicht bilden kann, weil man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann. Niemand zwar leugnet, daß die Zeit mit der Idee der Bürgerschule schwanger geht; wo man auf den Boden tippt, im Osten und Westen, in Süd und Nord und in der Mitte, überall quillt etwas hervor, was eine Realschule werden möchte. Es ist aber eine schwere Geburt. Die Stockphilologen, die sich mit einer ganz eigentümlichen Unverschämtheit ein Privilegium der Humanität arrogieren, und mit einer ganz eigentümlichen Lächerlichkeit die Humanität in die Beschäftigung mit griechischer und römischer Sprache und Litteratur setzen (gleich als ob die Menschheit eine Partikel von Griechenland und Rom wäre und nicht vielmehr das Verhältnis umgekehrt), diese, Herrn Thiersch an der Spitze, geben sich Mühe die Quelle zuzudecken, und da das unmöglich, so versuchen sie das Wässerchen in ihren Bach zu leiten. Die Gymnasien sind schön und gut, aber die Quelle will ihr eigenes Bette. Verständen sich die mit der fixen Idee der lateinischen Schule herumgehenden nur so viel auf Psychologie als ein württembergischer Pietist, so würden sie vor ihrem eigenen Thun erschrecken und aus Liebe zu den Gymnasien davon ablassen: giebt es denn für ein Wesen ein größeres Unglück als zwei Seelen zu haben, von einem fremden Geiste besessen zu sein? — Ganz unwillig sprudelt der Quell, wenn die schmutzigen Realisten und Utilisten, sehr unreelle und höchst unnütze Leute, ihr nahen und ein hübsches Bette graben zu wollen versprechen, falls nur der Bach die Mühl- und Hammerwerke der technologischen Disziplinen hübsch treiben, sich als Gewerbeschule nützlich machen wolle. Aber die Bürgerschule will so wenig mit der Technologie zu schaffen haben als mit griechischen Accenten, sie will Bildungsanstalt, Humanitätsschule sein.

Der Anspruch der Bürgerschule auf eine freie, selbständige Existenz wird gerechtfertigt sein, wenn eine Analyse der heutigen Zeit ergeben sollte, daß in dieser ein Bedürfnis existiert, welches weder durch die Gelehrten- noch durch die allgemeine Volks-, noch durch die sogenannte niedere Gewerbschule befriedigt werden kann. Haben wir dieses Bedürfnis nachgewiesen und erkannt, so wird sich uns das Wesen und die Bestimmung der Institution, die es befriedigen soll, von selbst ergeben, und wir werden alsdann ungestört die Organisation der Bürgerschule, die Methode ihres Unterrichts, die Mittel und Wege, die möglichen Wirkungen der neuen Anstalt diskutieren können. Zum Schlusse mögen dann die verschiedenen Gegner unserer Klientin betrachtet und wo möglich bekehrt werden.

Digitized by Google

I.

Alles Endliche wird nur dadurch erkannt, daß man zugleich seinen Gegensatz erkennt; Gott allein hat das Privilegium das zu sein, dessen Begriff von keinem anderen Begriffe abgeleitet wird. Um zu erfahren, was unsere Zeit ist, wird es darum am besten sein, wenn wir sie in der Kürze mit einigen früheren Zeiten vergleichen. Da nicht historische Schilderung mein Zweck ist, sondern die Geschichte hier nur als Mittel angewandt werden soll, so genügt es, aus drei verschiedenen Weltaltern einige charakteristische prägnante Fakta auszuheben. Gehen wir zuerst zu den Griechen, unseren Vorfahren dem Geiste nach. Ich werde an den Geist anknüpfen, da dieser, als sittliches Universum, alle anderen Lebenskreise umschließt.

Der griechische Staat ruht auf dem, was Montesquieu vertu genannt hat, ein Ausdruck, der so gut ist wie ein anderer, vorausgesetzt, daß man ihn nicht mißversteht, wie ziemlich allgemein geschehen ist und geschieht. Wir wollen dafür Aristeia sagen. Was ist nun diese Aristeia, diese politische Tugend der Griechen? Sie ist das Verhältnis des Säuglings zur Mutter, des Blattes zum Stamme, auf dem es lebt. Im orientalischen Staate ist der einzelne noch gar nicht vorhanden, er ist noch kein Ich, kein Selbstbewußtsein, er hat nicht mehr Selbständigkeit als der einzelne Wassertropfen in einem See, als die im Mutterleibe träumende Frucht. Dem modernen Staate steht das Individuum selbständig gegenüber. Der Grieche steht in der Mitte, der Staat ist seine Mutter und er der Säugling an der Brust. Verließe ihn die Mutter, so müßte er verschmachten. Die Aristeia ist nicht Selbstverleugnung; denn diese würde existierende Selbstheit voraussetzen, sie ist natürliche, reflexionslose Einheit mit dem Staate, möglich, weil das Selbst noch nicht entwickelt ist. Der Grieche hat das Maß seines Lebens und das Gesetz seines Daseins nicht in seiner Person, sondern im allgemeinen, diesem eisernen Ringe, der alle Bürger umschließt. Alle Bürger sind, weil ihre Nahrung aus derselben Mutterbrust saugend, unbewußt in Einheit und Gleichheit der Gesinnung, Teilhaber der Aristeia; diese macht die Substanz des herrschenden allgemeinen Willens, dem der noch nicht erstarkte Einzelwille weder entgegentreten kann noch darf. Was sich im Staate zeigt, zeigt sich auch in der Kunst, wie der griechische Tempel, so ist auch der Staat eine Kugel, wogegen der mittelalterliche Dom, wie der mittelalterliche Staat eine völlig entgegengesetzte Struktur zeigt, einen himmelanstrebenden königlichen Turm, aristokratische Spitzen, niedere Kapellen. Sobald in der Menschheit das Gewissen erwachte, das Wissen aus und in sich selbst, die Selbstbestimmung, die Reflexion, die individuelle Überzeugung, Summa das, was Sokrates und die Sophisten zuerst auf- und unter ihre Zeitgenossen gebracht, da erlebte Griechenland

Digitized by Google

seinen Sündenfall, das Paradies schloß sich, der griechische Staat ging zu Grunde. Was aber moderne Historiker und Politiker „antike Freiheit“ genannt haben, das ist ein wesenloses Wahngebilde, das nur in den phantasielosen Köpfen von Phantasten haust, in der Wirklichkeit hingegen nie bestanden hat und nie bestehen wird. Der Grieche kannte nur das Bürgertum; von dem, was man heutzutage im Guten und im Schlimmen Freiheit nennt, hat er nie eine Ahnung gehabt, und die Tüchtigsten unter den alten, stünden sie heute auf und betrachteten unsern Staat, würden nicht fassen, wie bei solcher Ungebundenheit ein Gemeinwesen auch nur vierundzwanzig Stunden bestehen möge. Wir haben eben fester bauen gelernt. Das ganze griechische Leben bis auf Perikles ist diesem Verhältnisse des Bürgers zum Staate gemäß gestaltet.

Die Staaten sind nur klein. Natürlich, weil sonst ja die Aristeia, die Gleichheit der Gesinnungen unmöglich gewesen sein würde. Da aber Gleichheit der Gesinnungen auch Gleichheit der Interessen voraussetzt und zum Teil dadurch bedingt ist, so entledigt sich der Staat von Zeit zu Zeit seines Überflusses an Bürgern, indem er Kolonien aussendet.

Da nur der Bürger sein kann, in dem der allgemeine Geist lebendig ist, so gelten strenge Gesetze gegen die Fremden und überhaupt gegen alles Fremde. In Sparta ist dem Tyrtäus und nach dem Menschenverlust des messenischen Krieges den Epeunakten das Bürgerrecht gegeben worden; als Regel galt, daß der Fremde nur einige Tage in Sparta leben durfte, und während dieser Zeit unter dem Scheine eines Beschützers eine Art Wache erhielt; dem Bürger waren Reisen, Schifffahrt, Handel untersagt, Todesstrafe traf den, der fremde Sitten und Gebräuche auch nur gepriesen haben würde. In Athen war das Volk zu geistreich, um mit logischer Strenge alle Konsequenzen aus dem einseitigen Prinzip der hellenischen Lebens- und Staatsgrundlagen zu ziehen; so erlaubte es denn den Fremden sich niederzulassen, jedoch unter Bedingungen, die man heutzutage hart und ungerecht nennen würde. Lange standen die Fremden unter dem Kriegsgesetz, sie mußten einen Patron haben, der sie vor dem Richter vertrat, wurden in die Sklaverei verkauft, wenn sie eine Bürgerin zur Ehe mit sich verleiteten. Erlernung fremder Sprachen, in Sparta ein Ärgernis, würde in Athen als Thorheit verlacht worden sein. Welch einen Spaß treibt nicht Aristophanes mit einigen persischen Wörtern.

Notwendig mußte Verbannung für den Griechen die härteste Strafe sein, und ebenso notwendig war in Athen, wo durch den Mangel einer lykurgischen Erziehung Individuen erstehen konnten, die sich dem politischen oder ethischen Gleichmaß entzogen hatten, der Ostracismus.

Wie wenig der Mensch sich selbst gehörte, sondern dem Ganzen, zeigt nicht nur das ganze Sparta, sondern auch ein altes athenisches Gesetz, nach welchem der — sonst als ein an dem allgemeinen Eigen-

Digitized by Google

tum begangener Raub streng verbotene — Selbstmord denjenigen gestattet wurde, die, im Falle sie verstümmelt, unheilbar krank waren u. s. w., bei dem gemeinen Wesen um die Erlaubnis baten, sich den Tod geben zu dürfen.

Die Selbstlosigkeit geht auch aus den Bestimmungen über das Eigentum hervor, oder richtiger über den Besitz. Daß es in Sparta eigentlich kein Eigentum gab, sondern nur Besitz, ist aus allem klar; aber auch in Athen fand Ähnliches statt. Nach einem solonischen Gesetz war jemand, der sich in einer höheren Klasse, die ihn zu einem gewissen Aufwande verpflichtete, sein Vermögen aber für diesen Aufwand unzulänglich befand, berechtigt, einen andern, der in einer niederen Klasse eingeschrieben und reich war, zu ersuchen, mit ihm seine Klasse zu tauschen. Wurde dieser Tausch verweigert, so konnte der Geringere zu einem Tausche des gesamten Vermögens gezwungen werden.

Obgleich es in Athen Klassen gab, so kannte der griechische Staat doch nicht eigentliche Stände. Man war entweder Bürger oder Sklave. Der Bürger mußte, um die Gesamtheit seiner Bürgerrechte ausüben und seine Bürgerpflichten erfüllen zu können, der Sorge für den Erwerb enthoben sein und so kommen zu Perikles' Zeit in Attika auf 20000 waffenfähige Bürger 400000 Sklaven. Welch ein Problem, diese halbtierische Masse zu Menschen und infolgedessen ebenfalls zu Bürgern zu machen! Und die Geschichte hat es gelöst, und daß sie es hat, und daß der Blick auf ein solches Resultat uns stärkt und erhebt, ist sicherlich nicht die geringste Frucht unserer Beschäftigung mit der Geschichte.

Natürlich harmonisiert Erziehung und Unterricht bei den Griechen ebenfalls mit dem Grundprinzip des griechischen Ethos. Obgleich indes diese Seite des griechischen Lebens für den Zweck meiner Beweisführung die hauptsächlich in Erinnerung zu bringende ist, so werde ich doch auch hier nur das Wesentlichste fragmentarisch andeuten.

Sehen wir zu, wie es in Athen der Sohn eines wohlhabenden*) Bürgers anstellte, um seine Person zum subjektiven Kunstwerke auszubilden, um ein Schöner und Guter zu werden.

Nach dem siebenten Jahre hörte die gesetzliche Spielzeit, das Leben im Gynäkeion auf, der Knabe erhielt einen Führer — *παιδαγωγός* —, der meist nur eine Art Bedienter, selten auch Lehrer, gewöhnlich Sklave war.

Jetzt begann ein bis zum achtzehnten Jahre dauernder Unterricht in der grammatischen, der musischen und gymnastischen Kunst.

---

*) „Am besten vermögen es die Reichsten, deren Kinder auch am frühesten in der Jugend anfangen die Lehranstalten zu besuchen, und sie am spätesten wieder verlassen." Platon, im Protagoras.

Digitized by Google

Die Grammatik hatte einen niederen und einen höheren Lehrer, den Grammatisten und den Grammatiker — auch κριτικός genannt.

Der Grammatist entspricht unserem Elementarlehrer, seinen Unterricht mußten alle Bürgerssöhne genießen. Bei ihm — im διδασκαλεῖον oder παιδαγωγεῖον — lernte man Lesen und Schreiben, und zwar nicht bloß mechanisches, sondern prosodisches und deklamatorisches Lesen. Das Lesebuch war der Homer, den natürlich nur der Lehrer in Händen hatte, doch waren andere Dichter nicht ausgeschlossen. „Wenn die Kinder Lesen gelernt haben, so geben ihnen die Lehrer die Gedichte der trefflichsten Dichter zu lesen, und lassen sie sie einlernen, in denen viele Ermahnungen enthalten sind, so auch rühmliche Thaten und Lobpreisungen aller trefflichen Männer, damit der Knabe sie bewundernd nachahme, und sich bestrebe, auch ein solcher zu werden." *)

Sicherlich versäumte der Grammatist es nicht, an die Lektüre mannichfache Erklärungen zu knüpfen, auch wohl ein wenig von historischen und geographischen Notizen, moralischen Bemerkungen u. s. w. beizufügen; denn lange war er der einzige Lehrer, die Grammatiker kamen erst nach Aristoteles auf.

Es scheint, daß die athenäischen Knaben erst gegen das zehnte Jahr zum Grammatisten zu gehen anfingen, dagegen ihre Bildung mit der Musik begannen. **) „Nicht minder sieht der Musikmeister auf die Sittsamkeit der Knaben, und daß sie nicht Unfug treiben. Wenn sie nun die Lyra spielen gelernt haben, lehrt dieser sie wiederum andere vortreffliche Dichter, nämlich die Gedichte der Lyriker, welche er den Gesangweisen unterlegt, und arbeitet dahin, Zeitmaß und Wohlklang den Seelen der Kinder geläufig zu machen, damit sie milder werden, und indem sie Maß und Ton halten, auch geschickter zum Reden und Handeln. Denn überall bedarf das Leben der Menschen Richtigkeit im Zeitmaß und im Zusammenklang." ***) Wie würdig die Gebildeten unter den Griechen von der Musik dachten — die gemeinen und ungebildeten Naturen sahen sie damals wie jetzt für einen Zeitvertreib an —, wie gründlich pädagogisch sie den Einfluß der verschiedenen Rhythmen, Tonweisen und Instrumente auf das Gemüt erörterten und berechneten, das mag man im achten Buche der Politik des Aristoteles und in Platons Staat lesen. — Der Umstand, daß unsere Notenschrift damals noch nicht erfunden war, erschwerte das Erlernen der Musik den Griechen ungemein — es gab hundert und zwanzig Tonzeichen —, und so lernte man wohl das meiste „nach dem Gehör". An Schlägen

*) Platon, im Protagoras.

**) Ärmere Kinder mögen selten die Singschule besucht haben, da das Gesetz nur zum grammatischen und gymnastischen Unterricht verpflichtete.

***) Platon, im Protagoras.

Digitized by Google

ließ es der Musiklehrer so wenig fehlen wie der Grammatistes und der Gymnastes, überhaupt erzogen die Griechen strenge.

Wie es in einer athenienſiſchen Singſchule zuging, leſen wir in Ariſtophanes Wolken:

. . . . . „Aus jeder
Gaſſe zogen die Kinder in leichten Käppchen, mit bloßen
Köpfen und Füßen trotz Regen und Schnee zuſammen in ſchönſter
Ordnung der Singſchule zu. Da ſaßen ſie ruhig und ſittſam,
Nicht mit übereinandergeſchlagenen Schenkeln, und lernten
Irgend ein gutes Lied: Die Städtezerſtörer in Pallas,
Oder: Was ſchallt von fern, das ihnen der Meiſter in alter
Melodie, wie Väter und Ahnherrn ſie immer geſungen,
Vorſang, langſam und ernſt. Wenn einer dann Mutwillen treiben,
Oder die Melodie mit Schnörkeln verzierlichen wollte,
Etwa wie heutiges Tages die Schule der Phrynis mit ihren
Künſteleien und Schwierigkeiten den männlichen, reinen
Alten Geſang verfälſcht, ſo ward er, als hätt' er ſich gröblich
An den Muſen vergangen, mit ſcharfen Schlägen gezüchtigt."

Der Unterricht in der Gymnaſtik wurde im Gymnaſium von mehreren Lehrern mit Sorgfalt und Methode erteilt, wie er denn ein weſentlicher Gegenſtand öffentlicher Fürſorge und Beaufſichtigung war. Das Amt des Gymnaſiarchen war ein mit Aufwand verbundenes Ehrenamt. Neben dem Ringen und Fauſtkampfe, dem Laufen, Springen und Diskuswerfen, wurde noch Tanzen und Schwimmen gelehrt; zuweilen artete die Gymnaſtik in Athletik aus, gegen welche Ariſtoteles ſpricht. Die ſchwereren kriegeriſchen Übungen, auch wohl die Jagd verſparte man bis auf das achtzehnte Jahr.

Arithmetik, Geometrie und Zeichnen, welches letztere nach Ariſtoteles hauptſächlich darum zu lernen, weil es den Sinn für körperliche Schönheit ſchärft, ſcheint während der Zeit, wonach das Gymnaſium beſucht wurde, jedoch bei Privatlehrern, gelernt worden zu ſein. War den Griechen, da ſie unſere ſo einfache Zahlenbezeichnung nicht kannten und, was noch wichtiger, die Buchſtabenrechnung damals noch nicht erfunden war, das Studium der Arithmetik beſchwerlicher als uns, ſo waren ſie dagegen auch vor der Gefahr geſchützt, mechaniſierenden Rechenmeiſtern in die Hände zu fallen: ſie lernten denkend rechnen. So war auch der geometriſche Unterricht nicht dogmatiſch, wie er es leider bei uns meiſt iſt, ſondern heuriſtiſch, wie man in Platons Menon ſehen kann. Die Anfangsgründe der mathematiſchen Geographie wurden mit der Geometrie verbunden.

Mit dem achtzehnten Jahre legte der Athenienſer den Bürgereid ab, die kriegeriſchen Übungen und die Wachen begannen. Auch mußten die Geſetze nun gelernt werden.

Digitized by Google

Jetzt begann für den jungen Mann die oft viele Jahre dauernde höhere Ausbildung, er bezog gleichsam die Akademie. Natürlich hing es von seiner Willkür ab, ob er sich irgend einem Philosophen oder einem Sophisten übergab; in den älteren Zeiten mochte es für den nach höherer Bildung Dürstenden oft schwer, meist unmöglich sein, einen passenden Meister zu finden, zu Sokrates Zeit traten zuerst Männer auf, die für ein nach unsern Vorstellungen übermäßiges Honorar*) jeden zu unterweisen bereit waren. Nun gab es zwei Arten der Sophisten. Die einen, deren Verfahren Protagoras bei Platon tadelt, können mit unsern Gymnasial- und Universitätslehrern der verschiedenen Wissenschaften verglichen werden. „Jene mißhandeln die Jünglinge offenbar. Denn nachdem diese den Schulkünsten eben glücklich entkommen sind, führen jene sie wider ihren Willen wiederum zu Künsten und lehren sie Rechnen und Sternkunde und Musik; bei mir aber soll er nichts lernen, als das, weshalb er eigentlich kommt." Die anderen, wozu Protagoras gehörte, dem Platon die eben angeführten Worte in den Mund legt, waren, wenn ich so sagen darf, Populärphilosophen, sie lehrten, um den Titel eines Buches von einem der geistreichsten Sophisten unserer Zeit zu gebrauchen, die Philosophie des Lebens, bildeten den Verstand, die Reflexion ihrer Zöglinge aus und machten sie durch Rhetorik zu Rednern, gaben ihnen das, was der griechische Staatsmann am nötigsten brauchte. „Wenn du dich zu mir hältst, sagt Protagoras zu dem jungen Hippokrates, den Sokrates ihm zuführt, so wird es dir geschehen, daß du schon an dem ersten Tage, den du bei mir zubringst, besser geworden nach hause gehen wirst, und an dem folgenden ebenfalls, und so alle Tage zum Besseren fortschreitest. Die Kenntnis (die Protagoras beizubringen verspricht) ist die Klugheit in seinen eigenen Angelegenheiten, wie er sein Hauswesen am besten verwalten, und dann auch in den Angelegenheiten des Staates, wie er am geschicktesten sein wird, diese sowohl zu führen als auch darüber zu reden." Insofern nun die Sophisten nicht nur Philosophie, sondern auch die freien Künste lehrten, besonders Rhetorik — die Politik machte erst Aristoteles zu einer Disziplin —, thaten sie ganz, was auch Platon und Aristoteles und ihre Nachfolger thaten; denn auch diese lehrten außer der spekulativen Philosophie noch manches andere. Insofern man die Sophisten als Lehrer der Philosophie betrachtet, konnten sie freilich bei ihrer empirisch-subjektiven Ansicht, nach welcher der Mensch das Maß aller Dinge, nicht diejenige Bildung gewähren, welche diejenigen erhielten, die so

*) Dies, daß sie aus ihrer Kunst ein Gewerbe machten, „nicht nur eine Übung, wie es einem von freier Herkunft, der sich selbst leben will, geziemt" (Platon, im Protagoras), zog den Sophisten eine gewisse Geringschätzung seitens der Griechen zu.

Digitized by Google

glücklich waren, sich zu Sokrates halten zu dürfen,*) oder die später Platons, Aristoteles und anderer wahrhaften Philosophen Unterricht genossen.

Wie wir sehen, ist in dem griechischen Kultursystem bis auf Aristoteles und die Alexandriner von keiner Gelehrsamkeit die Rede, nur von Bildung. Bei den Griechen konnte die Bildung aller bemittelten Freigebornen eine sein, weil es einerseits noch kein Bedürfnis eines Gelehrtenstandes, andererseits industrieller Fachbildung gab. Spekulative Philosophie war damals, was sie jetzt ist, nur wenige Individuen sind für sie gemacht. Wollen wir nun für die Bildung der griechischen Schönen und Guten bei uns ein Analogon suchen, wo werden wir es finden? Doch wohl nicht in der Gelehrtenschule? Diese ist ein Produkt des Mittelalters und der neueren Zeit. Auch nicht in der Volksschule; denn sie lehrt nur, was der griechische Grammatistes lehrte, nicht aber das, was der Sophist gab. Es wird also wohl noch eine andere Anstalt geben müssen, wenn wir eine Klasse von Bürgern haben wollen, die

---

*) Dieser nämlich gewährte nur solchen Jünglingen seinen Umgang, von denen ihm sein Dämon sagte, daß sie schwanger wären und seine Geburtshelferkunst sie in ihrer Bildung fördern würde. Platon läßt Sokrates im Theätet sich hierüber erklären. „Diese Geburtshülfe zu leisten nötiget mich der Gott, zu erzeugen aber hat er mir gewehrt. Daher bin ich selbst keineswegs etwa weise, habe auch nichts dergleichen aufzuzeigen, wie eine Ausgeburt meiner eigenen Seele. Die aber mit mir umgehen, zeigen sich anfänglich zum Teil in großem Maße ungelehrig: alle aber, denen es der Gott vergönnt, machen bei fortwährendem Umgang man glaubt nicht wie große Fortschritte, wie es ihnen selber und anderen scheint. Und so viel ist sicher, daß sie nicht etwa von mir jemals irgend etwas gelernt haben, sondern nur selbst aus sich selbst entdecken sie viel Schönes und halten es fest. Die Geburtshülfe dabei aber leisten wir, der Gott und ich. Dies erhellet hieraus. Viele schon haben dies verkennend und sich selbst alles zuschreibend, mich aber verachtend, vielleicht auch selbst nur von anderen überredet, sich früher, als recht war, von mir getrennt. Nach dieser Trennung nun haben sie infolge der schlechten Gesellschaft nur Fehlgeburten gethan, und auch das, wovon sie durch mich entbunden worden, durch schlechte Erziehung wieder verloren, weil sie jene mißgestalteten und unrechten Geburten höher achteten als die rechten. Zuletzt aber sind sie sich selbst und anderen gar unverständig vorgekommen. Wenn sie dann wiederkamen, meines Umganges begehrend und mich wunder wie sehr baten, hat doch das Göttliche, was mir zu widerfahren pflegt, mit einigen mich gehindert wieder umzugehen; andern dagegen wird es vergönnt. Auch darin ergeht es denen, die mit mir umgehen, wie den Gebärenden; sie haben nämlich Wehen, wissen sich nicht zu lassen bei Tag und Nacht weit ärger als jene .... Bisweilen aber, wenn einige mir gar nicht recht scheinen schwanger zu sein, solchen, weil ich weiß, daß sie meiner gar nicht bedürfen, bin ich ein bereitwilliger Freiwerber, und mit Gott sei es gesprochen, ich treffe es zur Genüge, wessen Umgang ihnen vorteilhaft sein wird, wie ich denn ihrer schon viele dem Prodikos ausgethan habe, viele auch andern weisen und gottbegabten Männern."

Wir müssen später noch einmal der Sophisten erwähnen, und so haben wir diese Stelle hierher setzen wollen, die zeigt, daß Sokrates manche junge Leute den Sophisten zuwies.

Digitized by Google

ohne Gelehrte zu sein doch Schöne und Gute sind — Gentlemans, wie der Engländer sagt —, und wir werden später sehen, daß diese Anstalt nicht mehr und nicht weniger als die Bürgerschule ist.

Suchen wir nun einen zweiten Punkt in der Geschichte, stellen wir uns in das Mittelalter. Hier tritt uns natürlich zuerst zweierlei in den Weg: Christentum und Germanentum. Wir sind zwar auch heute noch Christen und Germanen, wie wir auch heute noch im Staate leben; aber so wenig unser Staat der griechische, so wenig ist unser Christentum das mittelalterliche, und das deutsche Element hat sich ebenso transformiert.

Das Prinzip des Christentums ist die Kindschaft Gottes. Die Furcht Gottes ist nur der Weisheit Anfang, die Liebe ist des Gesetzes Vollendung. Lieben können wir aber nur, was unseres Wesens ist: im Christentum wird Gott Mensch. Jetzt tritt die Seligkeit der Versöhnung ein, mit dem Verhältnis der Liebe muß die jüdische Zerknirschung, die heidnische Verzweiflung aufhören, wenigstens als dauernder Zustand. Da aber alle Menschen Christen, Kinder Gottes werden sollen (an sich sind sie es), so erhält das Individuum als Bürger des Reiches Gottes auf Erden einen unendlichen Wert, und wie hiermit die antike Sklaverei dem Prinzip nach verdammt ist, so ist ebenfalls die antike Gebundenheit des Individuums an den Staat, die griechische Aristeia mit ihrer Selbstlosigkeit fortan unmöglich gemacht.

Wie aber Rom nicht in einem Jahre gebaut ist, so hat auch der Sauerteig des christlichen Prinzips, obgleich bestimmt, alle, auch die entlegensten Sphären des Lebens zu durchdringen, nicht in der Eile die Gemüter und noch weniger die harte, objektive Welt umgestalten und heiligen können; mit dem bloßen Sich-taufen-lassen und dem Bekenntnis des Credo ist man noch kein vollständiger Christ, und das ganze Mittelalter ist nur der erste Akt in der Christianisierung der Welt und Menschheit.

Die griechische Philosophie war durch Platon, Aristoteles und die alle frühere Bildung zusammenfassende alexandrinische Schule weit genug ausgebildet, um schon in den ersten Jahrhunderten und noch in der römischen Zeit die theoretische Ausbildung des Christentums, die dogmatische Kodifikation, zu vollbringen. Allerdings konnte diese Dogmatik nicht höher stehen, als die antike Philosophie selbst stand, und so liegt es in der Natur der Sache, daß die neuere deutsche Philosophie sich mit dem Aufbau einer neuen Dogmatik beschäftigt. Die Realisation des christlichen Prinzips in den Menschen und Dingen war dagegen nicht so ohne weiteres zu stande zu bringen. Die Juden, Griechen und Römer waren alte Schläuche, was von dem neuen starken Weine in ihnen nicht verdarb, das zersprengte sie und vernichtete ihre gesamte Lebens-, Staats- und Weltordnung. Wie ohnmächtig das Christentum

Digitized by Google

in diesen Menschen war, zeigt das tausendjährige Verfaulen in Byzanz, auch die heroische Operation, die Origines, als er Lehrer der Katecheten war, an sich vornahm, hatte keinen anderen Grund, als den, aus welchem Mahomed den Gläubigen das Weintrinken absolut verboten hat. Anstatt das Problem, nicht nur den theoretischen, sondern auch den praktischen Geist zu christianisieren, ordnungsmäßig zu lösen, zerhieb Origenes den Knoten. Wenn das Christentum eine Wahrheit werden sollte, so mußte ein neues Volk kommen, und dieses hatte die Vorsehung in den germanischen Wäldern bereit gehalten. Die Germanen, bestimmt das christliche Volk par excellence zu werden, waren Barbaren, ein kräftiger Wildling, auf den das edle Reis mit Erfolg gepfropft werden mochte. Wenn aber auch die germanische Natur zum Christentum eine auffallende Wahlverwandtschaft zeigt, und diese Barbaren, verglichen mit den bisherigen Kulturvölkern, von kindlicher Reinheit waren, so liegt doch ein tiefer, tiefer Graben zwischen der gutartigsten Natürlichkeit und der echten Sittlichkeit. Der natürliche Mensch ist eben der Böse, der mit der Erbsünde Behaftete, die Erziehung zum wahren Guten ein langwieriger Prozeß. Wenn noch heute, wo die barbarische Natur des Geschlechts bis auf einen hohen Grad gebändigt, und die Weltverhältnisse im allgemeinen sittliche sind, wenn unter so günstigen Umständen unsere Kinder einer langjährigen Zucht und Gewöhnung zum Guten bedürfen, damit dieses ihre eigentliche Natur werde: wie schwer mag es unseren Voreltern im achten, zehnten, zwölften Jahrhundert geworden sein, ihren christlichen Glauben aus dem Gedächtnis in die Intelligenz und aus dieser in den Willen übergehen zu lassen. Sie waren unendlich fromm, unsere Vorfahren, viele von ihnen brachten es bis zur Heiligkeit; aber diese Frömmigkeit und Heiligkeit, abgesehen davon, daß sie im Prinzip nicht einmal die rechte war, hatte bei den meisten Individuen den großen Mangel, nur eine, wenn auch sehr oft eintretende, fromme Aufwallung, eine Gefühlserregung, zu sein, der das ganze Denken und Handeln nicht entsprach; die Frömmigkeit wirkte erst im Heiligtume des Herzens, hatte aber den ganzen Menschen bis in die Extremitäten noch nicht durchdrungen. Es fehlte die Durchbildung. Im Augenblicke der Andacht giebt das Herz den bösen Willen auf, aber diesem Augenblicke folgen andere, wo die Leidenschaft, die Gewohnheit, die herrschende Sitte, die Macht der Umstände sich geltend machen; so wie ein Kind jetzt weinend gut zu sein verspricht und eine Stunde darauf wieder in die alte Unart fällt. So bedurfte es der Zucht für die Germanen, und diese gab die Kirche. Wie sich nun unter dieser Zucht die Menschen von Generation zu Generation allmählich immer mehr in das Christentum hineinlebten, die Leidenschaften ihre Härte und Unbändigkeit verloren, die Intelligenz reinere Vorstellungen gewann, so reinigte sich auch die Wirklichkeit allmählich, das Reich Gottes gewann der Barbarei immer mehr

Digitized by Google

Boden ab. Solange aber dieser Prozeß der Reinigung der Gemüter und der Welt in seinem ersten Stadium war, mußte das Christentum notwendig selbst in der Erscheinung getrübt werden, die Einheit seines Wesens mußte in zwei entgegengesetzte Richtungen auseinanderfallen, die man beide als relativ irrige Richtungen, als Umwege, aber als notwendige Umwege, begreifen muß: ich meine die Hierarchie und die Askese. Einmal strebte das Christentum die Welt sich gemäß zu machen, die Menschen und die Dinge, die Zucht der Barbaren konnte aber selbst nur barbarisch sein, und so entstand, wie bei den Heiden und Juden, ein Priesterstand mit zauberischen Kräften, der die Gewissen und durch diese die weltlichen Verhältnisse beherrschte. Da man das der Idee des Christentums absolut fremde Priestertum wieder eingeführt hatte, so konnten andere heidnisch-jüdische Zusätze nicht ausbleiben, und so erhielt man einen neuen Olymp mit Heiligen statt der alten Götter, einen neuen Tartarus mit schrecklichen Qualen, in der Messe eine neue Auflage der alten Opfer. Es ist ebenso thöricht, sich gegen diese Hilfsmittel der Erziehung der mittelalterlichen Menschheit zu ereifern, als diese Dinge jetzt noch erhalten zu wollen, wo man die kleinen Kinder nicht einmal mehr damit in Bewegung setzen könnte. Zum andern war im Mittelalter, besonders im Anfange desselben, die äußere Welt noch so weit davon entfernt, den christlichen Forderungen gemäß eingerichtet zu sein, daß die Flucht aus dem Zeitlichen in das Ewige die zweite Richtung werden mußte, welche das Christentum einschlug. Während ein Teil des Klerus als Weltgeistlichkeit sich mit der Welt einließ, ergab sich ein anderer Teil, die Regulares, der Askese und gelobte Ehelosigkeit, Armut und blinden Gehorsam, drei Gelübde, die beim Lichte besehen alle drei der echten Sittlichkeit entgegen sind, eine Einsicht, die man vom Mittelalter nicht verlangen darf. Wie diese Einsicht den Laien kommt, wie die Laien sich für fähig halten, fortan frei von geistlicher Vormundschaft die weltlichen Angelegenheiten zu führen, da war auch eine leidliche Identität zwischen Denken und Sein, zwischen der Forderung des Christentums oder der wirklichen Welt vollbracht oder doch in Aussicht vollbracht zu werden, und nun hört das Mittelalter auf, die Majorität der Germanen, halb Deutschland, der ganze germanische Norden nebst England verabschieden den Papst und die Hierarchie, nicht nur politisch, sondern auch religiös.

War nun im Orient das Individuum wesenloses Accidens an der alles verschlingenden Substanz des Staates; war dagegen in Griechenland die Aristeia das Wesen des Staats, das Individuum gleichsam ein Blatt am Baume, der es trägt und nährt: so ist der stämmige Germane selbst ein Baum, steht kräftig auf eigener Wurzel, wohnt auf eigenem Boden, schützt sich selbst und seine Angehörigen, seine Familie und Knechte. Der Germane in seinen Wäldern weiß nichts davon, was der

Digitized by Google

Staat ist, er braucht ihn nicht, er steht in eigener Wehre, seine Freiheit ist die eigensinnige Willkür, der Fanatismus der Partikularität, wie ihn die Engländer bis auf den heutigen Tag bewahrt haben. Er repelliert alle Gemeinschaft so sehr, daß er nicht nur keine Städte, sondern nicht einmal Dörfer duldet. Indem aber ein absolutes Alleinstehen jedes Familienvaters doch auch nicht denkbar, so entsteht früh eine auf Vertrag gegründete Verbindung der Nachbaren (bei den Sachsen Freeborg, bei den Friesen Wargilde), eine Art Gemeinde, in der alle für einen standen, und das nicht nur zu Schutz und Trutz, sondern auch zur Buße eines von einem der Mitglieder begangenen Verbrechens. Hier zeigen sich die Germanen schon vor ihrer Bekanntschaft mit dem Christentum als aktive Christen, wie denn auch die Heiligkeit und Stellung der Familie bei ihnen, nach welcher nur der Verheiratete frei und Vollbürger war*), weil echt moralisch, echt christlich genannt werden muß. Aus der freien Verbindung der Gemeinden erwächst die Markgenossenschaft, eine Art Staat, schon mit Repräsentation. Neben dieser mehr stabilen, obgleich wesentlich freien Verbindung entstehen dann die Verbindungen zwischen den Gefolgen und ihren Führern, tüchtigen Männern, die mit frei angeschlossenen Scharen Kampf- und Beuteluſtiger Frankreich, Italien, Spanien, Sizilien, England und Rußland erobern und Reiche gründen, worauf dann das alte Gefolgswesen zum Lehnswesen wurde. Wenn irgend etwas auffallend zeigt, daß die germanische Natur für das Christentum prädestiniert, mit diesem wahlverwandt war, so zeigt es der Umstand, daß in den von den Germanen eroberten Ländern augenblicklich die antike persönliche Sklaverei aufhörte und das unendlich mildere Verhältnis der sächlichen Dienstbarkeit dafür eintrat. Der Germane in seinen Wäldern hatte hörige Knechte, aber keine Sklaven, wogegen in Griechenland und überhaupt bei allen nicht durch eingedrungene Germanen transsubstanziierten, obgleich zum Christentum bekehrten Völkern die antike Sklaverei ruhig bestehen blieb.

Karl der Große, mit dessen Tode das eigentliche Mittelalter beginnt, und der das mittelalterliche Königtum dadurch, daß er der Gesalbte des Herrn wurde, gründete, dieser suchte die frühere germanische Freiheit der Willkür zu vernichten und gedachte einen wirklichen Staat mit fester Organisation zu stiften. Er zwang alle Freie, dem Reiche zu huldigen, verbot die eigenen Gefolge, rief zum Kriegsdienste auf, gab Gesetze, sprach Recht, legte Steuern auf. Aber kaum erkaltete seine mächtige Hand, so ging alles aus den Fugen; nicht nur die Nationalitäten trennten sich, in den einzelnen Reihen, die sich jetzt bildeten, fiel ebenso alles auseinander. Die Individuen reagieren gegen die Sub-

*) Der Hageſtolz stand unter der Vormundschaft seines verheirateten, wenn auch jüngeren Bruders.

Digitized by Google

ordination; denn der Sinn für Gesetzlichkeit, Allgemeinheit, der Drang nach einer festen Organisation ist in den Menschen noch nicht vorhanden, die partikularen, empirischen Ich sind zu gewaltig. Jeder will für sich leben, sich um den andern nicht bekümmern. So entstand ein allgemeiner Wirrwarr, und in diesem eine allgemeine Schutzbedürftigkeit. Die Mächtigen unterwarfen die Schwächeren; man hatte keiner allgemeinen Macht gehorchen wollen und mußte jetzt Dienstmann irgend einer partikularen Macht, eines Dynasten, eines Bischofs oder Abts werden, eine allgemeine Abhängigkeit trat ein, weil nur diese leidlich schützte. Der unbändige Germane mußte jahrhundertelang die Schrecken und das Ungemach des mangelnden Staates fühlen, bevor er die Notwendigkeit des Staates begriff, er mußte gefühlt haben, ehe er hörte. Das Ärgste verhütete die ideale Macht der Kirche. Wenn aber auch allmählich eine Art Ordnung in die Unordnung kam, der Feudalstaat, eine Art Planetensystems, entstand, dessen Sonne die ohnmächtige, kaiserliche Majestät war, während die geistlichen und weltlichen Landesfürsten, später auch die mächtigen Reichsstädte als Planeten gelten konnten, die dann wieder an ihren Vasallen ihre Trabanten hatten: so blieb doch diese ganze Weltordnung stets so unbefriedigend und trotz des allgemeinen Landfriedens so viel Unsicherheit zurück, daß auch diese Zustände nicht länger dauerten, als sie unbedingt nötig waren.

Hier sehen wir nun eine völlige Umkehrung dessen, was wir in Griechenland gesehen. Dort fiel Staat und bürgerliche Gesellschaft zusammen, man war Bürger und dann vollberechtigtes Glied, oder Sklave; hier sehen wir ein zweifaches Bürgertum, das des Staates, das der Städte. Staatsbürger sind nur die größeren und kleineren geist- und weltlichen Landesherren, der Adel, nebenbei die Reichsstädte. Der Bürger der Reichsstadt ist nur Staatsbürger, erst die ganze Stadt als solche hat ein Staatsbürgerrecht. Den einem Dynasten gehörigen Städten fehlte auch dieses, doch genossen die Gemeindebürger gegen Abgaben hier größere, dort geringere Freiheit. Das Landvolk war hörig, einzelne freiten sich, indem sie in den geistlichen Stand traten oder in eine freie Stadt zogen.

Man muß zugeben, daß das griechische Staats- und Kulturleben in der blühenden Zeit in seiner Art vollkommener war, als das christlich-germanische Staats- und Kulturleben des Mittelalters in seiner Art. Man muß nämlich unser Mittelalter dem griechischen Mittelalter entgegenstellen, die griechische neuere Zeit der unsrigen. Aber die griechische Art stand tiefer, und in diesem Verstande zeigt das Mittelalter einen unendlichen Fortschritt gegen das Zeitalter des Perikles, einen Fortschritt, der ebenso sehr eine Wirkung des christlichen Prinzips, als der guten germanischen Natur war. Die Zahl der vollen Staatsbürger, der cives optimo jure, hat sich verhältnismäßig nicht vermehrt, aber

Digitized by Google

zu dieser Vermehrung ist in den Stadtbürgern der Grund gelegt. Das Landvolk ist noch hörig, aber es ist nicht Sklave; es hat Menschen- und Christenrechte, und mit Hülfe dieser wird es die Rechte des Gemeinde-, wie des Staatsbürgers erwerben. Alles ist noch unvollkommen, es trägt aber den lebendigen Keim des Vollkommneren in sich. Auch die Bildung ist unvollkommen, aber sie erwächst aus einem Kerne, der edlerer Natur ist, als der Hellenismus. Sowie die germanische Natur das römische Element verdaut hat, wird sie auch das hellenische in sich aufnehmen, aus diesem sich eine Zeitlang nähren, und dann wird eine Zeit kommen, wo sie ihre Lehrjahre überstanden hat und Meisterthaten in Leben, Kunst und Wissenschaft thun wird. Mich dünkt, diese Zeit ist bereits angebrochen.

Werfen wir nun einen Blick auf die Bildungsanstalten des Mittelalters und auf diese Bildung selbst, wobei ein Vergleich mit Griechenland nahe liegt, um zu sehen, was gewonnen worden ist, was eingebüßt.

Die Philosophie ist verloren, Scholastik geworden. Der Gedanke hat einerseits am katholischen Dogma, andererseits an der Autorität des vielfach mißverstandenen Aristoteles Schranken. Innerhalb dieser ist der Verstand rührig genug.

Die Kunst ist eine andere geworden, aber sie ist vorhanden, als Architektur, Malerei, Musik und Poesie. Die Zahl derjenigen, welche sich ihrer erfreuen, ist eher vermehrt, als vermindert.

In der Bildung des Leibes zum subjektiven Kunstwerk ist keine wesentliche Veränderung eingetreten. Wie in Griechenland der Sklave das Gymnasium nicht besuchen durfte, so sind dem Leibeigenen die ritterlichen Übungen fremd. Diese aber mögen billig als Ersatz der Gymnastik gelten: an die Stelle der olympischen, pythischen und isthmischen Spiele sind die Turniere getreten.

Die liberale Bildung, wie sie der griechische Bürger durch Lesung der Dichter, Musik, Mathematik, Rhetorik u. s. w. erwarb, leidet einen entschiedenen Abbruch; der größte Teil der Staatsbürger des Mittelalters, nämlich der Adel, weiß nichts und will nichts wissen von diesen Künsten, die den Geistlichen und später den bürgerlichen Juristen und Ärzten überlassen bleiben. Die eigentliche höhere, freie, bürgerliche Bildung verschwindet, beim Adel tritt Unwissenheit, bei der Geistlichkeit und den Doctoribus und Magistris Gelehrsamkeit an die Stelle. Es bildet sich ein abgesonderter Gelehrtenstand. Daß dies geschieht, ist nun wieder ein Fortschritt, als Rückschritt kann man nur das gelten lassen, daß für einige Jahrhunderte die höhere, freie, bürgerliche Bildung zu grunde ging. Für niedere Gelehrtenschulen, in denen so viel Latein gelernt wurde, als zum Eintritt in den geistlichen Stand oder zum Besuche der Universitäten erforderlich war, sorgten Kirche und Städte, obgleich kümmerlich.

Ein unendlicher Fortschritt wurde durch die Religion bewirkt. Das Christentum ist Religion für alle, der Leibeigene nicht von ihr aus-

Digitized by Google

geschlossen. Das Christentum hat eine Lehre, es kann sich mit der passiven Assistenz beim Meßopfer nicht begnügen, auch der Laie, auch der Leibeigene muß wenigstens das Vaterunser, das Credo, den Dekalog, die Kirchengebote auswendig wissen, er muß fähig sein, das sonntägliche Evangelium und die Predigt zu verstehen. So sah sich die Kirche im Falle, das Fundament unserer heutigen Volksbildung legen zu müssen, und dafür sei ihr ewiger Dank. Die Kirche vereinigte, was in Griechenland und auch in Rom streng geschieden gewesen: die ganze Jugend, die Kinder des leibeigenen Bauers wie des geringen Bürgers so gut als die Kinder der Fürsten und Adeligen, alles empfing den Katechismusunterricht, und so wurde der Keim zur heutigen Volksschule in Stadt und Land gelegt. Erst die Reformation brachte den Keim zum fröhlichen Wachstum; jetzt steht er in der Blüte und hat schon einige Früchte getragen.

Allerdings war das ganze Mittelalter hindurch die Volksschule nur ein Keim, und eine höhere Bürgerbildung bestand gar nicht, weder für den Adel, noch für die reicheren und angeseheneren Bürger in den Städten. Indem sich indes für letztere ein Bedürfnis nach einer solchen Bildung geltend machte, einheimische Bildungsmittel aber ebensowenig vorhanden waren, als eine tiefere Einsicht in das Wesen der Bildung überhaupt, so fielen die Bürgerschaften natürlich auf Anlegung lateinischer Stadtschulen, und ließen ihre zu Handwerken, Künsten und Gewerben bestimmten Söhne denselben Unterricht genießen, den auch die für den geistlichen oder Gelehrtenstand bestimmten jungen Leute genossen. Ich weiß nicht, wer der größere Thor ist, derjenige, der dieses Verfahren unserer höchst verständigen Vorfahren als unzweckmäßig tadelt, oder derjenige, der wie Herr Thiersch, es unserer Zeit empfiehlt, und, so viel an ihm ist, einem Lande aufdringt. Ich weiß aber, daß die Thorheit des letzteren die schädlichere ist. Unsere Vorfahren, die für ihre Söhne lateinische Stadtschulen anlegten, waren vernünftig und Herr Thiersch ist unvernünftig. Im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert war einmal die gelehrte Vorbildung auf lateinische Grammatik, Lektüre einiger lateinischen Dichter und Prosaiker, Dialektik, Rhetorik und Religionslehre beschränkt,*) das Griechische und Hebräische waren fast

*) Gehen wir noch ein Jahrhundert weiter und schlagen die von Luther und Melanchthon verfaßte sächsische Schulordnung auf, die im ganzen protestantischen Deutschland vielfach befolgt wurde. Die Stadtschulen hatten drei Klassen. Die Infima lehrte das ABC, Lesen und Schreiben und fing auch schon das Lateinische an, indem Wörter und Sentenzen auswendig gelernt wurden; die Secunda trieb lateinische Grammatik und las eine lateinische Chrestomathie; in Prima wurde Virgil und einiges andere gelesen, man machte Verse und schloß mit Dialektik und Rhetorik. Nebenbei Gesang und Religion. Die Theologen konnten dann auf der Universität Griechisch und Hebräisch lernen, von Juristen, Medizinern wurde es nicht verlangt.

Digitized by Google

unbekannt, man las wohl Chroniken zum Zeitvertreib, dachte aber an keinen historisch-geographischen Unterricht, nur ausnahmsweise erhielten die Schüler einigen Unterricht im Rechnen, und von naturwissenschaftlichem Unterrichte konnte natürlich in jener Zeit nicht einmal auf Universitäten (ausgenommen als Medizin) die Rede sein.*) D. h. die damalige Vorbildung zum Gelehrten war viel dürftiger, als heutzutage die Vorbildung zu den bürgerlichen Gewerben sein kann und darf. Unsere Bürgerschulen müssen intensiv und extensiv viel mehr leisten, als die lateinischen Schulen des Mittelalters und die des sechszehnten Jahrhunderts geleistet haben. Dann aber fragt man billig, was hätten die mittelalterlichen reicheren Bürger lernen, woran hätten sie sich bilden sollen, als an der lateinischen Grammatik? Insofern die allgemeine Vorbildung des Bürgers zugleich eine Vorbildung auf das Betreiben irgend eines Industriezweiges sein soll, konnte das Mittelalter den Gedanken derselben nicht fassen, weil das wissenschaftliche Bewußtsein über die Naturkräfte, welche in die Industrieprozesse eingehen, der damaligen Zeit gebrach und man überhaupt kein anderes Lernen kannte, als das praktische beim zünftigen Meister. Insofern der Bürger nicht nur Industrieller ist, sondern auch Mensch, und einer humanen Bildung bedarf, so fehlten die Elemente zu einer solchen. Die neueren Sprachen hatten teils keine Litteratur, und was von Litteratur vorhanden war, war weder recht bekannt, noch genoß es Ansehen, noch war es überhaupt geeignet, das zu leisten, was den Griechen ihr Homer leisten konnte; teils war die Grammatik dieser Sprachen noch nicht bearbeitet — sind einige es ja kaum in diesem Augenblicke. Die Naturwissenschaften existierten nicht und können auch allein nicht bilden. Wäre nun das Lateinische auch nicht die Kirchen-, Staats- und Rechtssprache gewesen, hätte sie weiter keinen Vorteil dargeboten, als eine formell ziemlich ausgebildete Grammatik**) und einen klassischen Dichter wie Virgil, so hätte man sie zur Grundlage aller höheren Bildung machen müssen. Der Fort-

*) Das ganze Mittelalter empfand ein Grauen vor der Naturwissenschaft, von der es den Gedanken der Zauberei nicht trennen konnte. Die Natur war dem negativ-religiösen Geiste jener Zeit das Ungöttliche, die Domäne des Teufels. Noch Luther war sehr gegen das Studium der ars physica: „die Kunst ist nichts, und Christum zu vertilgen aufgekommen. Darum lieber Mensch, laß natürliche Kunst fahren, dir begnügen an dem, das dich die Erfahrung und gemeine Weise lehret. Es liegt auch nicht Macht daran, ob du es alles wissest, ist genug, daß du weißt, daß Feuer heiß, Wasser kalt und feucht ist, daß im Sommer andere Arbeit denn im Winter zu thun ist."

**) F. A. Wolf, nachdem er gesagt (Museum I., S. 99), daß das Studium der beiden alten Sprachen ein treffliches Mittel der Geistesbildung, fährt fort: „Daher gingen unsere Vorfahren so weit, die Grammatik jener Sprachen in ziemlich abschreckender Gestalt als eine nützliche Gymnastik des Verstandes auch denen aufzudringen, die nur allgemeine, nicht litterarische Aufklärung suchten."

Digitized by Google

gang der Bildung hat denn dafür gesorgt, daß diese Grundlage hat weggeworfen und die heutige Bildung auf andere Grundlagen gestellt werden können.

Die Elemente, welche das Mittelalter zerstört haben, spielen in dem folgenden Zeitraume natürlich eine große Rolle, sie helfen die Zeit konstituieren. Ebenso natürlich wirken sie nicht nur auf das Staats- und soziale, sondern auch auf das Kulturleben. Von diesen Elementen möchten die bedeutendsten sein: die Existenz und Freiheit der Städte mit ihrem Handel, ihren Gewerben und ihrem Reichtum; das römische Recht und die Entstehung des Rechtsgelehrtenstandes, der Briefadel, die Erfindung des Schießpulvers, die stehenden Heere, die aufkommende Politik und die Fürstenmacht, die amice mit den Städten und den Juristen zur Depression des Feudaladels konjurierte, die Erfindung der Buchdruckerkunst, die Beschäftigung mit den Werken der Griechen, die Entdeckung des ostindischen Seeweges und Amerikas, und als Folge die Richtung des Geistes auf Entdeckung, Erforschung und Ausbeutung fremder Länder und Völker, die Entdeckungen im Gebiete der himmlischen Mechanik durch Copernicus und Kepler und das Aufblühen der Naturwissenschaften, endlich die Reformation.

Die Wirksamkeit all dieser Elemente, verbunden mit demjenigen im Mittelalter, was seiner Natur nach bleibend ist und nur seine Form zu wechseln hatte, mußte eine neue Zeit und mit ihr eine neue Kultur hervorbringen. Die drei verflossenen Jahrhunderte sind als die Elementarstufe dieser neuen Zeit zu betrachten, so wie das Mittelalter an den Jahrhunderten zwischen Völkerwanderung und Karl dem Großen, Griechenland an der Zeit zwischen dem Untergange der Heroengeschlechter und der republikanischen Organisation seine Elementarstufe gehabt hat. Solche Zeiten, wo ein Altes noch nicht verschwunden oder umgebildet und das Neue noch nicht fertig ist, sind für die Betrachtung mehr lehrreich, als anmutig; da es uns aber darum zu thun ist, das heutige Unterrichtssystem als ein legitimes Resultat historischer Entwickelung zu begreifen und diejenigen zu widerlegen, die nichts als eine Einrichtung subjektiver Willkür darin sehen: so wollen wir auch einen Blick in die Periode zwischen Reformation und Revolution thun. Wir stellen uns in den Anfang des achtzehnten Jahrhunderts, etwa in das Jahr, wo die Perücken anfingen den Zöpfen zu weichen.

Die Fürsten haben sich fast absolut gemacht, die Juristen und Kameralisten haben dem Feudaladel die wesentlichsten Rechte genommen, bei welcher Gelegenheit die alte ständische Verfassung, an der auch die Städte teil hatten, zertrümmert wurde; es ist eine Art Notstaat fertig, worin man sich, wenn man nur als bourgeois dachte, nicht als citoyen, etwas besser befand, als im früheren Feudalstaate. Staatsbürger gab es vor der Hand gar nicht mehr (l'état c'est moi, repetierte jeder

Digitized by Google

Fürst), der Fürst ist der einzige civis optimo jure, duldet keine anderen neben sich und läßt sein Land als eine Art Landgut verwalten, der eine mit Weisheit, Ordnung, Sparsamkeit, so daß die Unterthanen sich wohl befinden, wie die brandenburgischen Kurfürsten; der andere den Schweiß des Landes mit Mätressen vergeudend, wie die meisten Prinzen des Hauses Bourbon.

Der Adel ist seinem Wesen nach — dieses aber war das Vollbürgerrecht im Feudalstaate — bereits vernichtet; er hat seine politischen Rechte gegen Ehrenrechte und Privilegien, die ihn von der bourgeoisie scheiden, aufgegeben; schon ist sein Nutzen geringer, als der Schade, den er anrichtet. Er allein bildet den Hof des Fürsten, ihm sind nicht nur die unteren Offiziersstellen, ihm ist auch der Oberbefehl über die Armeen, ihm ist die Diplomatie, ihm sind die Ministerien und die oberen Stellen in der Verwaltung reserviert, et tout cela pour s'être donné la peine de naître. Schon beschweren sich freiere Gemüter und denkende Köpfe.

Der Bürgerstand studiert entweder, ist Professor, Gymnasiallehrer, Prediger, Jurist, Arzt, oder er treibt Handel und Gewerbe. In den Städten geht alles kleinlich zu, damals kam die gehässige und verächtliche Nebenbedeutung auf, welche das Wort Bürger und bürgerlich noch jetzt nicht ganz abgelegt hat. Da es kein Staatsbürgertum mehr gab, nur bourgeois und nobles, so war es billig, daß der bourgeois mit Kriegsdienst nicht behelligt wurde, Ruhe die erste Bürgerpflicht hieß. Die Teilnahme der bourgeoisie an den Staatsangelegenheiten hieß Kannengießerei und konnte eben nichts anderes sein. Die Gebildeten und Gelehrten des Bürgerstandes legten ihr ganzes Interesse in Wissenschaft und Litteratur, der geringere Bürger richtete seinen Sinn auf das ihm und im günstigsten Falle auf das seiner Zunft oder Gemeinde Nützliche; eine streng orthodoxe Religiosität nach katholischem, lutherischem oder calvinischem Schnitt unterhielt allgemeine Rechtschaffenheit. Die Gelehrten waren durchgängig Pedanten.

Der Bauer war eine Citrone, an der jetzt sowohl der Fürst als der Gutsherr preßte, seine Lage bedauerlich.

Die allgemeine Bildung jener Zeit steht uns, da jeder einige damalige Schriftsteller gelesen, ziemlich klar vor Augen. Das Unterrichtswesen, in einer unbehilflichen Mitte zwischen Altem und Neuem stehend, ist wesentlich in sich gebrochen und ermangelt der entschiedenen Richtung auf ein klar gedachtes Ziel. Die Richtung aufs Neue stellt sich zuerst unter der wenig einladenden Form eines Strebens nach Vielwisserei und Bel-Esprit dar. Wir müssen immer erst eine Zeitlang auf der Oberfläche herumirren, ehe wir den Weg in die Tiefe finden.

Volksschulen bestanden an vielen Orten, da aber die Lehrer, um nicht zu verhungern, Kleider oder Schuhe flicken oder Vieh hüten mußten, so wurde natürlich nur das Allerdürftigste geleistet.

Digitized by Google

In den Städten gab es sogenannte Trivialschulen, in denen die Schüler außer Lesen, Schreiben, Rechnen und dem Katechismus ein wenig Latein lernten. Diese Trivialschulen waren sehr unvollständige und schlechte Volksschulen, denen man zum Staat ein lateinisches Dach aufgesetzt. Es gab schon einen Anfang von Opposition, da aber die Opponenten nicht anzugeben wußten, was an die Stelle des Lateinischen zu setzen, die Magister und Präzeptoren auch nichts anderes verstanden, so blieb die lateinische Grammatik in Ehren.

Ein vernünftiger Gedanke lag den Ritterakademien, zu welchen auch das Hallische Pädagogium (1700) anfangs gehörte, zugrunde. Die 1420 für junge Adlige von Wolf von Gemmingen gestiftete Schule mag die erste Anstalt dieser Art gewesen sein. Vernünftige Männer aus dem Adel, die ihren für die höhere Gesellschaft oder zu den öffentlichen Geschäften bestimmten Söhnen eine tüchtige Bildung geben lassen, aber keine Gelehrte aus ihnen machen wollten, mußten die damalige Gymnasialbildung für ebenso unzweckmäßig halten, als die heutige Gymnasialbildung von Fabrikanten und Kaufleuten für ihre zu den Gewerben bestimmten Söhne für unzweckmäßig gehalten wird. Daß in unseren Tagen die noch bestehenden „Ritterakademien" wert sind zugrunde zu gehen, versteht sich von selbst, da Moses und die Propheten, d. h. Gymnasien und Bürgerschulen, vorhanden sind. Übrigens empfing nur der kleinste Teil der jungen Adligen eine eigentliche Schulbildung: man wurde Offizier ohne viel mehr als seinen Namen schreiben zu können und das Französischparlieren reichte zu Minister- und Gesandtenstellen aus.

Die Gymnasien hatten unterdes das Griechische und Hebräische in den Kreis ihrer Unterrichtsgegenstände gezogen, doch blieb das Lateinische Hauptsache. Die Philologie warf sich damals, nachdem sie sich auf der litterarischen Seite müde gelegen, auf die reale Seite und man wollte bemerken, daß über der Beschäftigung mit den Antiquitäten die Sprache mehr als billig versäumt werde. Auch war von Eleganz oft da schon die Rede, wo man an Richtigkeit hätte denken sollen. Wenn ein Ernesti auf dem Titel einer seiner Schriften, die solide Doctrin*) versprach, sich sogar als einen sehr unsoliden Lateiner zeigen konnte, so kann das beweisen, daß man im Vergleich zum sechszehnten Jahrhundert zurückgegangen war. Aber dieser Rückgang brachte einen Fortschritt mit sich: der damals eindringende Bel-Esprit hat sich bald geläutert und unsere neuere National-Litteratur geschaffen; der Rückgang in der Kunst des Lateinschreibens wurde Ursache, daß Thomasius' Neuerung Beifall und schnell zahlreiche Nachahmer fand; aus dem Notizenkram des Unterrichts in den Antiquitäten ging allmählich unser regelmäßiger historisch-geographischer Schulunterricht hervor.

*) „Solida doctrina." Anmerkung des Herausgebers.

Digitized by Google

Trotz Bodin, Sturm, Trotzendorf, Comenius u. a. war die Methode alles damaligen Unterrichts unbeschreiblich mangelhaft. Nicht nur fehlte es an einer Einsicht in die Natur der Genesis des Wissens, der subjektiven Geistesentwickelung; es fehlte sogar an der geringen Kunst, die sich doch jeder Handwerker in seinem Fache bald erwirbt, indem er bald hier bald dort einen partiellen Vorteil ersieht, durch den er schneller und besser arbeitet. Gar zu häufig kam es vor, daß die Lehrer auf dem Gymnasium wieder diktierten, was man ihnen auf der Universität diktiert hatte.

Wenden wir uns nun zur Gegenwart, wie verändert ist alles! welch glänzendes, leuchtendes Bild strahlt uns entgegen! Nicht als ob wir schon vollkommen wären, aber wir sind besser als das, was gewesen. Es wird viel über die Zeit geklagt; man könnte sagen, daß in jeder Zeit über die Zeit geklagt worden ist und eben die jetzige soll immer die schlimmste sein. Natürlich, die gegenwärtige Wunde brennt, während die alten vernarbt und geheilt sind, die gegenwärtige Sünde schreit am lautesten gegen Himmel, während frühere Sünden vergeben und vergessen sind. In der That, solange die Welt steht, wird es immer Übel geben, Dinge, die anders sind als sie sein sollten; solange Menschen Menschen sind, werden sie sündigen, die an einem Tage nur siebenmal fehlen, heißen sogar die Gerechten. Aber sehen wir doch unsere Zeit an. Den Frommen und ihren eitlen Klagen ist entgegenzusetzen, daß es seit dem Anfange der beglaubigten Geschichte kein Jahrhundert gegeben hat, welches ein solches in- und extensives Quantum von Sittlichkeit besessen hat als das unserige. Wie gewisse Krankheiten, früher wahre Pesten, allmählich ihre tödliche Kraft eingebüßt, mildere Formen angenommen haben und fast ausgerottet worden sind, so ist es auch hundert Arten von Unmoralität ergangen. Wird gesagt, daß unsere Zeit ganz neue, früher unbekannte Schlechtigkeit aufzeige, so z. B. die reflektierte Gottlosigkeit in vielen Schriften von Halbphilosophen und Halbpoeten, der Drang alle alten Institute zu zerstören, sogar die Kirche, die Ehe, das erbliche Eigentum, eine Menge wohlbegründeter Privatrechte u. s. w.: so weiß man teils nicht, was man sagt, teils ist das, worüber sich beklagt wird, nichts Neues, und jedenfalls muß man solche Klagen selbst den nicht geringsten Übeln der Zeit beizählen. Habt Ihr denn keine Ahnung von dem, was das Resultat der heutigen Gärung sein wird? Merkt Ihr denn nicht, daß unsere Zeit jetzt eben damit beschäftigt ist, sich das altgriechische Element zu assimilieren? Daß, wenn dieses erst in dem christlich-germanischen Elemente wird aufgegangen sein, ein Produkt hervorgehen muß, welches an Vollkommenheit alles übertreffen wird, was bis jetzt die ewige Sonne beschienen? Man müßte ein Buch schreiben, um im einzelnen nachzuweisen, wie weit dieser Prozeß bis jetzt verlaufen ist, welches seine bereits sichtbaren Resultate sind.

Digitized by Google

Wer Geschichte nicht nur auswendig gelernt, sondern begriffen hat, ist ohne Furcht und schaut dem Kampfe zwischen Mittelalter und Griechenland mit derselben gemütsruhigen Freude zu, womit der Chemiker zuschaut, wenn sich eine Base und eine Säure vor seinen Augen zu einem Salze krystallisieren. Wir sehen den Ausgang nicht, und vielleicht werden unsere Kinder ihn nicht erleben; denn die Weltgeschichte ist nicht pressiert; aber freuen wir uns wenigstens des allgemeinen Knospens und Blühens, der Frühlingsluft mit ihrer milden Wärme, wenn es auch zwischendrein etwas stürmt und der Frühling Mücken und Frösche mitbringt.

Was sehen wir im Staate? Die antike Sklaverei, die mittelalterliche Leibeigenschaft ist vernichtet; wie wir alle Kinder Gottes sind, so sind wir alle Landeskinder, gleich vor dem Gesetze. Der Mensch (war es ein Mensch? —), der im Altertum eine Sache, im Mittelalter an die Scholle gefesselt war, steht jetzt aufrecht und ist der Mitbürger seiner ehemaligen Herren, Erzieher und Unterdrücker.

Die Aristeia, die im Altertum nur einer kleinen Auswahl von Menschen eignete und sie zu Bürgern machte, die adelige Gesinnung, welche im Mittelalter nur in wenigen Geschlechtern lebte und deren Angehörige zur vollen Staatsbürgerschaft befähigte, das ist jetzt allgemeiner Besitz, wir alle sind Aristen, wir alle sind adelig, weil Bürger. Alle huldigen jetzt. Es giebt in Wahrheit keinen Adel mehr, das Wort ist ein ausgeleerter Balg,*) und wenn man es nicht aus der lebenden

*) Ich rede von Deutschland, wo man, ich weiß nicht wie viele Industrielle, die fortfahren dieses zu sein, baronisiert hat, sogar Juden, was ein Hauptspaß für den ist, der aus der Geschichte die ehemalige Bedeutung des „christlichen Adels deutscher Nation" kennt. Manche Adelige haben die Meinung ausgesprochen, ein großer Teil dieser „Standeserhöhungen" könne nur den geheimen Sinn haben, den „Adelstand" zu ruinieren. Nun ist zwar gewiß, daß alles, was geschieht, einen Sinn hat, nur kennen die, welche etwas thun, nicht immer den wahren Sinn ihrer eigenen Handlungen, dieser kommt oft viel später an den Tag. Ich vermute, daß eben der Begriff des mittelalterlichen Adels, an dem jene festhalten, dem Bewußtsein der meisten unserer Zeitgenossen abhanden gekommen ist; dieselbe Ursache, die da macht, daß Grafen und Barone mit fünfzig Ahnen rationelle Landwirtschaft treiben, nach Grundsätzen neuester Chemie Fusel brennen oder Runkelrübenzucker fabrizieren, mit Pferden handeln, Journale redigieren u. s. w., diese hat auch die Baronisierung der Rothschild u. s. w. hervorgebracht. Es wäre nicht unmöglich, daß auf diesem Wege noch jahrelang fortgeschritten wird, so lange, bis sich unmerklich etwas Neues gebildet hat, welches man alsdann vielleicht organisieren und zu der Gesamtheit der Staatsbürger in ein angemessenes Verhältnis setzen wird. Dauer, Verlauf und Resultat dieses Gärungsprozesses — jetzt scheint er im Stadium des Faulens zu stehen — vorauszusagen, würde, wäre es möglich, doch unklug sein. Que les destins s'accomplissent!

Wahrscheinlich fallen jedem Leser Fakta genug ein, so daß ich mich der Exemplifikation enthalten kann. Nur eins. In der Beilage zum schwäbischen Merkur vom 22. Januar 1840 sucht das öffentliche Bureau von G. Luz in Rottenburg am Neckar für „einen jungen Mann aus einer adelig ritterschaftlichen Familie", der nach der Beschreibung eine kleine Polyglotte und ein ganz perfekter Kavalier

Digitized by Google

Sprache verschwinden lassen und der historischen Lexikographie übergeben will, so muß man (was anzuraten) einen neuen Gedanken hineinleiten. Wo ist der Absolutismus des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts? Sogar der Sultan verspricht seine Willkür dem wahrhaft allgemeinen Willen, dem objektiven Staatswohl zu opfern, er verheißt Maß, Regel, Gesetz. Wo ist der Bürger des vorigen Jahrhunderts, der keinen blanken Degen sehen konnte? Wir alle sind jetzt Krieger,*) es giebt keinen Soldatenstand mehr. In mehreren Teilen unseres Vaterlandes ist die Gemeindeverwaltung wie billig der Bürgerschaft überlassen, eben so ist

---

sein muß, dabei „ein nicht unbedeutendes Vermögen" und einen „besonders sanftmütigen und bescheidenen Charakter" hat, eine Lebensgefährtin. „Es ist gerade nicht notwendig, daß diese ebenfalls adelig sei, und ebenso wenig wird auf große Jugend oder Schönheit gesehen. Nur eine verhältnismäßige Mitgift wird verlangt, so viel etwa, als zum Betrieb einer Handlung, einer Wirtschaft, Brauerei u. s. w. erforderlich ist. Und da der Herr Baron gegen ein derartiges honettes Gewerbe seine Aussichten auf Staatsdienste gern vertauschen würde, so wäre es ihm am liebsten, wenn er ein solches Geschäft gleich bei seiner Verheiratung übernehmen könnte" u. s. w.

*) Leider bis jetzt nur in der Schweiz und in Preußen. Die politische Einsicht und Tugend, welche das preußische Landwehrsystem hervorgebracht, ist den quasikonstitutionellen süddeutschen Staaten so fremd, daß in diesen sogar noch das Remplaçantkaufen gesetzlich besteht; in Württemberg z. B. liefert das Kriegsministerium einen Ersatzmann für 400 Gulden. Da hat man wieder ein Exempelchen von der stupid-egoistischen Gesinnung des süddeutschen Liberalismus. Den fürstlichen Sünden, wie sie im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert geübt worden, erklärt er den Krieg, die Sünden der Bourgeoisie dieser Zeit, den Privatgeist, den unpatriotischen Egoismus, die pflegt und hätschelt er, von diesen will er nicht lassen. Den Fürsten will er den Splitter aus dem Auge nehmen, den Balken im eigenen fühlt er nicht. Bequemer ist es allerdings, einem armen Teufel vierhundert Gulden zu geben und diesen die Muskete tragen zu lassen, als sie selber zu tragen, wie es die Preußen und die Schweizer thun. Wenn Preußen sich dadurch verjüngt hat, daß es auf eine angemessene Weise sich einige Institutionen des antiken Staates aneignete und das große aristotelische Prinzip: „Man darf nicht glauben, daß jeder Bürger nur sich selbst angehört, sondern alle dem Staate; denn jeder ist ein Teil des Staates", zu dem seinigen machte, so sieht der süddeutsche Liberalismus darin „Despotismus". Es wäre nun bare Thorheit, wollte man den Liberalismus noch für fähig halten, Gründe, die aus der Natur und dem Begriffe der Sache fließen, zu begreifen; er begreift aber doch Gründe, die vom Nutzen und Schaden der Dinge hergenommen sind. Und da möchte ich die am wenigsten bornierten Führer der süddeutschen Liberalen fragen: Glaubt Ihr nicht, daß ein kleiner Unterschied zwischen einem Heere sein wird, in dem zu dienen *jedes* waffenfähigen Bürgers Pflicht, Recht und Ehre ist, und einer Armee, in der begreiflicherweise kein Mensch dient, der irgendwie vierhundert Gulden auftreiben kann, um statt seiner jemanden zu mieten? Ferner: Kann Eure Armee, beim ersten Zusammenstoß mit der französischen, nicht geschlagen, vielleicht vernichtet werden? Wer soll dann Süddeutschland schützen? Am besten schützt man sich selbst. Glaubt Ihr aber, daß Eure Bourgeois, gesetzt, Kriegsübung sei in drei Tagen zu haben, alsdann auf einmal die kriegerische Tugend bekommen werden, auf welche sie im Frieden keinen Anspruch machen? Oder seid ihr von vornherein entschlossen, Felonie am Reiche zu begehen? (Hierzu Note 2 am Schlusse.)

Digitized by Google

der dem gesunden Verstande zugängliche Anteil der Verwaltung des Rechts da und dort in des Bürgers Hand und Gewissen gelegt, wie es denn in der Natur der Sache liegt, daß Handelsleute am besten über Prozesse unter Handelsleuten urteilen können, und jeder gebildete und rechtschaffene Bürger mit Erfolg Friedensrichter (in Preußen Schiedsmann genannt) sein und als Geschworner bei Kriminalprozessen über Schuld und Unschuld das Wahre finden kann. Ob auch hier und da noch ein Mächtiger mit Blindheit geschlagen ist, eine und andere Regierung Mißgriffe und Thorheiten begeht*): alles das ist von geringster Bedeutung, ändert in der Hauptsache nichts und hat in Nebendingen vielleicht seinen Nutzen. Zum vollständigen Wagen gehört auch der Hemmschuh. Was vom Vernünftigen noch nicht wirklich ist, das wird die Zeit schon ins Werk setzen; was von Unvernünftigem noch existiert, das wirkt eben nicht mehr auf Zeit und Menschen, es hat keine Wirklichkeit, Aktualität, und die Zeit wird es ausscheiden bei der nächsten Mauserung oder Häutung. Wir brauchen uns dieser Dinge wegen gar nicht zu echauffieren; wozu soll man gewaltsam amputieren, was von selbst abfällt?

Hat unser Staatsleben ungeachtet seines Mangels an Ausbildung dennoch eine Vollkommenheit, deren weder die antike Republik noch der mittelalterliche Feudalstaat fähig war, so ist der Blick auf unser Kulturleben noch erfreulicher, ob man nun die Macht des Menschengeistes über die Natur betrachte — die Industrie im weitesten Sinne —, oder aber die Macht des Geistes in seiner Richtung auf sich selbst, das Leben in Wissenschaft, Kunst und Religion — vom Thun des reinen Gedankens, der Philosophie, gar nicht zu reden.

Welch einen erhebenden, ehrfurchtgebietenden Anblick bietet nicht die heutige Industrie dar! Und wie abgeschmackt, um nichts Schlimmeres zu sagen, sind nicht die Klagen über die industrielle Richtung unserer Zeit! Ich will mich nicht damit aufhalten, auch nur die am tiefsten in unser Leben eingreifenden Entdeckungen auf diesem unermeßlichen Gebiete hier aufzuzählen; wer kennt sie nicht? wer genießt nicht stündlich ihre tausendfältigen Vorteile? Was wäre die Welt ohne Ackerbau, Gewerbe und Handel? Barbaren wären wir, Eicheln speisend und rohes Fleisch. Wenn auch ein Mann wie Herr Thiersch, der offenbar nichts von der Natur des Geistes versteht, die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele nicht einsieht, wenn er auch durch eigenes Denken nicht

*) Wobei nicht zu vergessen, daß die europäischen Regierungen ihr Beamtenpersonal ja nicht aus China oder bei den Huronen nehmen, sondern in den respektiven Ländern. Klagt ein Volk über seine Regierung, so klagt es über sich selbst. Ob in Frankreich die Freunde des Herrn Molé die Regierung bilden, oder die Freunde des Herrn Thiers, oder ob man die Redaktoren des National zu Ministern und ihre Meinungsgenossen zu Unterbeamten macht, ist das nicht für innere Regierung, Administration u. s. w. absolut einerlei?

Digitized by Google

herausbringen kann, daß die Industrie Grundlage und Voraussetzung aller Kultur und selbst ein hochwichtiges integrierendes Moment im System der Kultur ist, selbst Kultur, die edle Tochter der forschenden Wissenschaft und der fleißigen Kunst: so sollte er als Philologe wenigstens so viel griechischen Geist sich angeeignet haben, um sich, gleich den Griechen, die Homer schildert, an jeder menschlichen Erfindung zu erfreuen. Die alten Griechen schreiben die Erfindung nützlicher Künste den Göttern zu, Herr Thiersch bringt die Industrie zu dem, was er die „idealen Güter" nennt, in einen Gegensatz, und begeht so selbst die Barbarei, die er in der Richtung auf die Industrie wittert. Wer weiß nicht daß alles abstrakt, und damit, dem lebendigen Zusammenhange mit dem Ganzen entrissen, krank und unwahr werden kann? Wird die Religiosität in einem Menschen abstrakt, so ist sie eben nichts als eine Krankheit, Möncherei, Pietismus. Wird die Beschäftigung mit Sprache und Litteratur abstrakt, so entsteht die Krankheit, an der Herr Thiersch leidet, ist es lateinische und griechische Sprache und Litteratur, so nennen wir solche Krankheit Humanismus, ein Übel, das ebenso arg ist als Bigotterie und Pietismus, nur für die Gesunden noch etwas widerwärtiger. So kann auch in einem und dem andern Individuum die Industrie abstrakt werden, so daß ein solches Individuum nichts ist als ein leinener Strumpffabrikant oder dessen etwas, und diese Krankheit werden wir, falls sie sich ausbreitet, Industrialismus nennen und auf Mittel dagegen sinnen. Herr Thiersch kann aber mit aller Seelenruhe die pindarischen Metra nachzählen; denn es ist keine Gefahr vorhanden und wäre sie es, so würde er doch nichts zur Heilung beitragen können, da er sich erst selbst zu heilen hat und Satan nicht durch Beelzebub auszutreiben ist. Man beruhige sich nur. Wie es Pietisten und Humanisten giebt, so wird es auch wohl jetzt und in Zukunft einige Industrialisten geben; das große Glück bei diesem Unglück aber ist, daß diese letzteren keine Gelegenheit haben Schulpläne zu machen.

Man hat indes recht, die Industrie ist ein Untergeordnetes gegen Wissenschaft, Kunst und Religion, wie die Wissenschaft von der Natur geringer ist als die Wissenschaft vom Menschen und seiner Geschichte. Wären aber, wenn wir Wissenschaft, Kunst und Religion mit Herrn Thiersch die „idealen Güter" nennen wollen, diese in unserer Zeit wirklich bedroht? oder wäre nicht auch hier geradezu umgekehrt zu sagen, daß in keiner früheren Zeit diese idealen Güter höher geschätzt und eifriger vermehrt und auf höheren Wert gebracht worden sind als in unseren Tagen?

Der flüchtigste Blick, den man auf die heutige Gestalt derjenigen Wissenschaften wirft, die man im Gegensatz zu den physikalischen die ethischen*) nennen kann, überzeugt davon. Es ist ein neuer Geist über

*) Andere sagen historische.

Digitized by Google

diese Wissenschaften gekommen, ein Geist, den man griechisch nennen könnte, wenn er nicht ebenso sehr christlich, modern und germanisch heißen müßte; ein Geist der Wahrheit. Die mathematisch-physikalischen Wissenschaften wehren sich noch gegen diesen Geist, doch wird er auch sie durchdringen wie er die ethischen Wissenschaften durchdrungen hat und täglich mehr durchdringt und verklärt.

Das Wesen dieses neuen Geistes besteht in der Einsicht, daß das Vernünftige wirklich und das Wirkliche vernünftig ist. Mit dieser Einsicht ist der Friede zwischen Geschichte und Vernunft geschlossen, der Verstand ist nicht bloß in unserem Kopfe, er ist auch in den Dingen; die gelehrte Forschung und die Spekulation gehen einträchtig zusammen, und es ist fortan keine Rede mehr von einem gedankenlosen Apostériori und einem unwirklichen Apriori. Mit dieser Einsicht betritt die Wissenschaft den wahren Weg und dieser ist auch der Weg zum Wahren.

Man kann sagen, daß die Sprachwissenschaft eine Schöpfung unserer Tage ist. Während die Griechen nur ihre eigene Sprache kannten und in der Erforschung des Wesens derselben vielleicht bloß darum nicht weiter kamen, weil sie nur diese kannten; während die Römer, die Grammatik zum bloßen Mittel herabsetzend, sich fast damit begnügten die Resultate der Spekulationen der Griechen zu kodifizieren, welchen grammatischen Kodex dann das Mittelalter ebenso gläubig aufnahm als den religiösen; während die Philologen seit der Renaissance sich nach Art der heutigen Physiker in den Stoff versenkten ohne ein Bedürfnis, ja fast ohne eine Ahnung des νοῦς in diesem Stoffe. Jetzt ist die Sprachmeisterei der Donatus, Priscianus, Scioppius, Perizonius, Ruddimannus vorbei; die Philologie, insoweit sie wissenschaftlicher Erkenntnis der Sprache bedarf, muß anfangen bei neuen Lehrern in die Schule zu gehen. Die heutige Sprachwissenschaft arbeitet aber in die Breite, in die Länge und in die Tiefe: in die Breite, als vergleichende Linguistik, welche alle Sprachen des Erdbodens zu erforschen strebt; in die Länge als historische Sprachwissenschaft, welche dem zeitlichen Entwickelungsgange der Sprachen nachgeht; in die Tiefe als philosophische Grammatik, welche etwas anders ist als das aprioristische Verfahren des jetzt verschollenen grammatischen Rationalismus, dessen letzte Anhänger wir hoffentlich bald mit den letzten Anhängern des formalistischen grammatischen Empirismus in dasselbe Grab werden senken können. Schon kommen die Früchte und Resultate dieser Scienza nuova der Jugend zu gut, und der Sprachunterricht wird für diese in einer bis jetzt unerhörten Weise bildend sein, wenn sämtliche mit dem Unterricht in alten und neuen Sprachen beschäftigte klassische, romanische und germanische Philologen nicht mehr bloße Grammatisten sind, sondern wirkliche Grammatiker, wenn, was jetzt noch Ausnahme und Auszeichnung, die Regel und das Gewöhnliche geworden ist. Das Recht wird gleich der Sprache jetzt

Digitized by Google

vergleichend, historisch und philosophisch behandelt, die Rechtswissenschaft als theoretische ist Kenntnis, Geschichte und Erkenntnis der Rechtsidee und ihrer Realisation in der Menschheit, als praktische Anleitung zur Legislation. Was vom Rechte gilt, das gilt von der Staatswissenschaft, noch mehr von der Geschichte, die in keiner Zeit mit einem größeren Aufwande von Gelehrsamkeit und Kritik und in würdigerer Gesinnung studiert und dargestellt worden ist. Auch für die Theologie ist Aussicht zu den Fortschritten vorhanden, welche Sprach-, Rechts- und Geschichtswissenschaft bereits gemacht haben, auch sie ist auf dem Wege vergleichend, historisch und philosophisch zu werden, dadurch, daß die Kirchengeschichte sich zur Geschichte der Religionen erweitert, Dogmengeschichte und Dogmatik aber zusammenfallen, so daß unsere Dogmatik nicht mehr eine bloße Darlegung der religiösen Weltanschauung der Väter des tridentinischen Konzils oder der Reformatoren oder eine eklektische Blumenlese, sondern das legitime Resultat, Endpunkt der bisherigen religiösen Entwickelung, Darstellung unseres Gottesbewußtseins sein wird. Die Zeit sitzt brütend auf diesem Ei, und man sei sicher, daß kein Basilisk herauskriechen wird, sondern ein Phönix.

So ist das Leben in der Wissenschaft unserer Zeit beschaffen. Auch unser Kunstleben ist im ganzen blühend, wenn auch einzelne Zweige der Kunst, z. B. die dramatische Poesie, darnieder liegen. Das Leben in der Religion endlich, gegen dessen gegenwärtige Gestalt von entgegengesetzten Seiten entgegengesetzte Vorwürfe laut werden, muß gewiß in einem Augenblicke wie der gegenwärtige von der banalen Anklage des Indifferentismus losgesprochen werden; was ihm in der That fehlt, kann nur die Zeit geben, die allmählich die jetzt miteinander kämpfenden Parteien versöhnen wird. Es ist aber Griechenland, das mit Rom kämpft, das hellenische Christentum gegen das römische und jüdische, es ist eine Phase in der Entwickelungsgeschichte des Christentums, die wir erleben. Nachdem der germanische Geist das Christentum jahrhundertelang in der positivistischen, jüdisch-römischen Auffassung besessen, über Petrus und Paulus den Lieblingsjünger des Herrn versäumt hat, ist plötzlich eine johanneisch-hellenische Religiosität unter uns erstanden (von den Gesetzmäßigen, den Papisten, Lutheranern und Calvinisten, Pantheismus und modernes Heidentum genannt), der Thesis ist die Antithesis entgegengetreten; die bereits im engeren Kreise der Philosophen vollbrachte Synthesis wird allmählich Eigentum der allgemeinen Bildung, und dann wird sich eine germanische Kirche neben der romanischen und slavischen erheben. In Wahrheit steht diese Kirche schon jetzt da für die, welche nicht bloß sehen, sondern schauen können. „Das Reich Gottes ist in euch.“ Daß während eines solchen Gärungs- und Bildungsprozesses viel Schaum aufgeworfen wird, daß unter den Trauben, welche ein und der andere Arbeiter herbeischleppt, manche nicht im Weinberge

Digitized by Google

des Herrn gewachsen ist, dieses und noch anderes muß man sich gefallen lassen, und man kann bei solch unruhigem Treiben weiter nichts thun, als daß man sich und anderen Reinheit des Herzens und Klarheit des Geistes zu bewahren sucht und Glauben an den Geist, der nicht nur zu den Zeiten der Apostel in alle Wahrheit geleitet hat. Wer aber unsere Zeit eine religionslose nennt, der lügt, und wer, wie Herr Thiersch, für den Fortbestand der „idealen Güter", unter denen die Religion noch etwas wichtiger ist als die griechische Metrik, sich ängstigt, der faselt, das ist der mildeste Ausdruck dafür.

Wie nun heutzutage die Dinge stehen, sehen wir eine durchaus neue Gliederung in den zu einem Volk vereinigten Menschen, eine Gliederung, welche vollkommener ist als das, was Altertum und Mittelalter gekannt haben, weil sie weder auf dem geistlosen Fatum der Naturbestimmtheit, noch auf politischen und religiösen Vorurteilen und Ungerechtigkeit beruht. Wie der moderne Staat auf die Intelligenz gegründet ist, so auch die Organisation des Unterrichts. Wir stehen auf einem absolut neuen Boden und zwar so sehr, daß unsere Sprache bis jetzt noch keine Wörter gebildet hat, um die neuen Verhältnisse zu bezeichnen,*) weshalb ich auch, in Ermangelung geeigneterer Benennungen, die drei Stände nur auf ohngefähre Weise als gemeinen Mann oder Volk, Gebildete, Gelehrte zu bezeichnen gezwungen bin.

Der Name Volk, um von diesem zuerst zu sprechen, ist so unpassend als möglich; denn einmal bedeutet ja dieses Wort die ganze zu einem Staate vereinigte Gesamtheit,**) so daß alle Staatsbürger zum Volke gehören; dann aber kann der, welcher dieses Wort von der arbeitenden Klasse in den Städten und auf dem Lande gebraucht, den Verdacht einer aus Adel-, Geld- oder Gelehrtenhochmut stammenden Insolenz auf sich laden, und solche ist mir fremd. Ich gebrauche also das Wort oder auch das Synonymon der gemeine Mann unbefangen und in Ermangelung eines bezeichnenderen; denn wollte ich sagen: „die arbeitende Klasse", so wäre dieser Ausdruck ebenso ungeschickt, da heutzutage jeder arbeitet, Geld erwirbt und Ehre davon hat. Der Ausdruck „niedere Stände" widersteht mir am meisten.

Ich verstehe aber unter dem Volke die Gesamtheit derjenigen, die, aus was immer für einem Grunde, an der Erwerbung einer höhern Bildung verhindert, und für ihren und der Ihrigen Lebensunterhalt auf die Arbeit ihrer Hände angewiesen sind. Ich rechne zu dieser Klasse (im Altertum großenteils Sklaven, im Mittelalter teilweise leibeigen) nicht nur alle Landarbeiter, die kleineren bäuerlichen Eigen-

*) Die alten Einteilungen in Adel, Geistlichkeit, Bürger, Bauer, oder in Nähr-, Wehr- und Lehrstand passen nicht mehr.

**) „Die Majestät des britischen Volkes."

Digitized by Google

tümer mitgerechnet, sowie die Arbeiter in Fabriken und Manufakturen, ich rechne auch diejenigen Handwerker hierher, welche, wenn auch einer gewissen Geschicklichkeit, doch nicht eigentlich der Kunst bedürfen. Ob nicht in Europa die Menschenkraft gegenüber der Geld- und Geisteskraft, besonders aber gegenüber der Geldkraft zu tief im Werte steht, ob es nicht ein Bedürfnis ist, zwischen diesen Potenzen ein billigeres Verhältnis zu vermitteln, ist eine Frage, die viele, wozu ich selbst gehöre, in einem den Sonderinteressen und Ansprüchen der Kapitalbesitzer nicht ganz günstigen Sinne zu beantworten Lust haben; solange aber Ackerbau und Handwerke nicht durch Maschinen (der Hauptsache nach) betrieben werden können, solange auch Fabriken, Manufakturen und die meisten Zweige der Industrie, welche Maschinen anwenden, Menschenkraft und Menschengeschicklichkeit noch zu mehr als zu bloßer Leitung und Nachhilfe in Anspruch nehmen: solange wird ein fester Unterschied zwischen einem Pflüger, Schmiede, Weber, Schneider, Schuster u. s. w. und denjenigen bestehen, die einen état monsieur haben.*) Während diese, die von ihrem Geiste, oder von der verständigen Benutzung ihrer Kapitalien leben, in einer mit Bildungsstoffen aller Art geschwängerten Atmosphäre sich bewegen, können jene, durch ihr tägliches Geschäft täglich bis zur Erschöpfung ermüdet, nur in seltenen und kurzen Momenten sich denkend mit sich selbst beschäftigen und werden der höheren Bildung in der Regel nur unter der Form sittlich-religiöser Belehrung teilhaftig. Wollte man die Kluft, die zwischen den Individuen des einen und des anderen Standes liegt, ausfüllen, so würde dies nur durch häßliche und unfruchtbare Bastardbildungen geschehen können; denn die drei Stände einer Nation sind gleichsam drei Spezies desselben Genus, generisch eins, spezifisch verschieden.

Hieraus ließe sich denn leicht bestimmen, was die Bildung des gemeinen Mannes zu sein, zu leisten und anzustreben hat, wenn dies der Gegenstand unserer Untersuchung wäre. Doch müssen wir einiges darüber sagen, nicht nur, weil wir die uns zur Untersuchung und genauen Bestimmung vorliegende Spezies der Gebildeten nur dadurch ganz erkennen können, daß wir auch mit den beiden anderen Spezies, dem gemeinen Manne oder Volke und den Gelehrten, einigermaßen

*) Natürlich bestimmen wir als Christen und Moderne diesen Unterschied anders, als es von griechischen Denkern geschehen ist. Ich erinnere an das zweite Kapitel im achten Buche der Aristotelischen Politik: *Βάνανσον δ' ἔργον εἶναι δεῖ τοῦτο νομίζειν καὶ τέχνην ταύτην καὶ μάθησιν, ὅσαι πρὸς τὰς χρήσεις καὶ τὰς πράξεις τὰς τῆς ἀρετῆς ἄχρηστον ἀπεργάζονται τὸ σῶμα τῶν ἐλευθέρων ἢ τὴν ψυχὴν ἢ τὴν διάνοιαν· διὸ τὰς τε τοιαύτας τέχνας ὅσαι τὸ σῶμα παρασκευάζουσι χεῖρον διακεῖσθαι βαναύσους καλοῦμεν, καὶ τὰς μισθαρνικὰς ἐργασίας· ἀσχολον γὰρ ποιοῦσι τὴν διάνοιαν καὶ ταπεινήν.*

Es liegt etwas in diesen Worten, das auch noch jetzt wahr und zu bedenken ist.

Digitized by Google

bekannt sind; sondern auch, weil die Ausdrücke Volk, Volksbildung, Volksschule noch einen Sinn haben, den wir oben geflissentlich nicht hervorgehoben haben.

Hier müssen wir aber die Vorstellung von Genus und Spezies einen Augenblick fallen lassen. Es ist nämlich der gemeine Mann, das Volk, nicht nur ein Stand neben den beiden anderen Ständen, sondern er ist, ob zwar auch dies, die allgemeine, elementarische, substanzielle Grundlage, der fruchtbare Boden dieser beiden Stände, so daß er nicht nur wieder aufnimmt zu neuer Kräftigung, was in jenen Ständen kraftlos geworden, und ihnen regelmäßig frisch-kräftige Mitglieder giebt, sondern auch so, daß bis zu einem gewissen Zeitpunkte die in jenen Ständen Geborenen und ihnen später Angehörigen zum Volke gehören, d. h. die gesamte Jugend einer Nation ist eine Zeitlang gemeiner Mann, ein Teil bleibt es, ein anderer Teil schließt sich den beiden anderen Ständen an.

D. h. die Ausdrücke Volksbildung und Volksschule haben einen Doppelsinn und bedürfen der Analyse. Das vieldeutige Wort Bildung bedarf einer solchen zunächst.

Nun ist Bildung, absolut genommen, die durch harte Arbeit vermittelte Befreiung des Subjekts von seiner eigenen natürlichen Subjektivität, wie sie sich in Kindern und Barbaren äußert; sie ist die Befähigung zur geistigen Sittlichkeit und Vernünftigkeit. Wer dieser absoluten Bildung nicht teilhaftig, wer nicht frei von sich selbst ist, der kann auch äußerlich nicht frei sein und ist, nach griechischer Anschauung, von Rechts wegen Sklave. Diese absolute Bildung, die sich theoretisch als Beweglichkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur anderen, als Fähigkeit Beziehungen und Verhältnisse aufzufassen, zu verstehen, demnach als Verstandesbildung, so wie als Fähigkeit seine Vorstellungen mitzuteilen, demnach als Sprachbildung äußert, praktisch sich als Bedürfnis und Gewohnheit der Beschäftigung, sowie als Beschränkung des Thuns nach der Natur der Sache darstellt, sie kann keinem Menschen erlassen werden, sie muß das Eigentum aller sein. Familie, Schule, Kriegsdienst und Leben vereinigen sich, sie jedem Volksgenossen zu geben.*)

Ehe wir aber Volksgenossen sind, sind wir Christen, demnächst Volksgenossen. Jene absolute Bildung wird also durch die Christlichkeit und durch die Nationalität weiter bestimmt werden. Mit dieser Bestimmtheit würde die absolute Bildung zur Volksbildung in dem Sinne der gemeinsamen Bildung aller. Es wäre dieses die substanzielle Bildung, die generische.

---

*) Die Sprachbildung des gemeinen Mannes in Deutschland ist bekanntlich weit geringer, als die des gemeinen Franzosen, Italieners, Spaniers. Das hat in der natürlichen Schwierigkeit der deutschen Sprache seinen Grund. Um so mehr Sorge muß die Volksschule auf diesen Gegenstand wenden.

Digitized by Google

Die beiden Stände nun, welche wir als „die Gebildeten“ und „die Gelehrten“ auf ohngefähre Weise bezeichnet haben, werden — wovon unten — noch einer spezifischen Bildung bedürfen, wir haben aber ebenfalls den gemeinen Mann, das Volk, auch als eine Spezies aufgeführt, und so wird sich wohl, wenn wir zusehen, neben der absoluten Bildung, der generischen, an der alle drei Spezies teil haben, noch eine spezifische für den gemeinen Mann herausstellen.

Es stecken also in unserer Volks- oder Elementarschule zwei wesentlich verschiedene, obgleich zusammengehörige Schulen (die Bildung, welche als Lehrling beim Meister, als Soldat u. s. w. gewonnen wird, übergehe ich hier), für die ich einen Namen suche, aber nicht finde. Die eigentliche Volks- oder Elementarschule wäre der Ort, wo die ganze Jugend des Vaterlandes, ohne Unterschied der Stände, ihre erste Bildung zum Menschen empfinge. Wäre dieser Prozeß, etwa mit dem zehnten Jahre, vollendet, so würde die spezifische, die Standesbildung, beginnen. Die Elementarschule sendete diejenigen ihrer Zöglinge, die Gelehrte werden sollen, der untersten Klasse der Gelehrtenschule zu, überließe diejenigen, welche das erwerben wollen, was wir später als eine besondere Art von Bildung werden kennen lernen, der sog. Real- oder (höheren) Bürgerschule, und übergäbe diejenigen Kinder, welche gemeiner Mann, Volk bleiben wollen, einer Schule, die ich faute de mieux deutsche Schule nenne und die mit der Elementar- oder Volksschule Gebäude und Lehrer teilt.

Obgleich wir uns über die Natur und Bestimmung des Elementarunterrichts (vom fünften bis zum zehnten Jahre) unterrichteter dünken als wir sind, und dieser Gegenstand, für welchen noch nicht einmal Pestalozzis und Niederers Ansichten erschöpfend benutzt sind, einer neuen geistigen Durcharbeitung dringend bedarf: so will ich doch hier annehmen, man wisse und thue im Elementarunterricht das Rechte.

Die deutsche Schule, die sich in Städten in Knaben- und Mädchenschule zu spalten pflegt, hier auch wohl niedere Bürgerschule genannt wird, enthält nun, wie gesagt, solche Schüler, die aus dem Volke nicht heraustreten wollen, und behält sie etwa vier Jahre, bis zum vierzehnten. Was hier gelehrt wird, hat man mit dem Kollektivnamen: gemeinnützige Kenntnisse belegt, und darin Geist bewiesen; denn an einen Unterricht, wie ihn Bürger- und Gelehrtenschule in denselben Disziplinen geben, ist hier nicht zu denken. Das Mögliche und das Gemäße, wie Aristoteles am Schlusse seiner Politik sagt, hat zwar überall, nebst dem eins für eins,*) wie es im Anfange desselben Buches heißt,

*) Aristoteles rühmt den Werken der Natur nach, daß keins in der Art der damaligen delphischen oder unserer heutigen Taschenmesser gemacht sei, bestimmt, um alles zu schneiden, sondern ἓν πρὸς ἕν; denn so, sagt er, erhält jedes Werkzeug die höchste Vollendung, wenn es nicht zu vielen Zwecken, sondern zu einem dient.

Digitized by Google

als Hauptbestimmung Organisation aller Dinge und so auch der Schulen zu dienen; hier aber ganz besonders, da es nichts Abgeschmackteres giebt, als Säulen aufzurichten, die später nichts zu tragen haben. Es scheint aber auch nicht, als ob die deutschen Schulen, ich will sagen, die Ober-Klassen unserer städtischen und ländlichen Volksschulen in ihrem Unterrichte Zweck und Ziel, den gemeinen Mann standesmäßig auszubilden, verfehlten,*) und wenn ich überhaupt die Sache berühre, so geschieht es, um einige ungerechte Vorwürfe des Herrn Thiersch zurückzuweisen.

Um aber nicht den Advokaten einer schlechten Sache zu machen, muß ich erklären, daß ich gar nicht gewilligt**) bin, diejenigen Schulen in großen und kleinen Städten zu verteidigen, welche unentschieden zwischen einer Schule für den gemeinen Mann und einer echten Bürger- oder Realschule für die höher Gebildeten schwanken und meist dem Doppelsinne, der in dem Worte Bürger, Bürgerschule liegt, sowie den unklaren Vorstellungen in den Köpfen städtischer Behörden ihr Dasein verdanken. Diese Anstalten sind wahre Bastarde und können nicht bilden, nur schaden, wie denn alles Halbe schadet und Luxus bei Armut unaussprechlich widerwärtig ist. Die echte Bürgerschule ist nur für solche junge Leute, die sie vom zehnten bis zum sechzehnten Jahre unausgesetzt besuchen können, nur in dieser Zeit kann sie ein in sich abgerundetes Ganze von Bildung geben, und zwar eine Bildung, die spezifisch von der des gemeinen Mannes verschieden ist; was nur bis zum drei- oder vierzehnten Jahre die Schule besuchen kann und dann schon zur Arbeit angehalten wird, gehört in die deutsche Schule die sich anheischig macht, in diesem Zeitraume ein Ganzes von Bildung zu geben; jede Anstalt, die in der Mitte liegt, ist schon darum verderblich, weil sie sowohl dem Volks-, als dem Bürgerschulwesen die Möglichkeit gesunder Entwickelung nimmt. Man muß diese Anstalten, wo sie bestehen, entweder zu Schulen für den gemeinen Mann machen oder aber zu echten Bürgerschulen erheben und erweitern. Wenn aber die geringeren Bürger einer Stadt nicht so viel Einsicht haben, um zu wissen, welche Schule den Kindern, die als Männer von Handarbeit leben werden, angemessen ist, so nenne man die echte Bürgerschule in Gottes Namen Realgymnasium

---

Nun müssen wir***) Menschen freilich, wenn wir etwas machen und in unseren Mitteln beschränkt sind, dasselbe, wie ebenfalls Aristoteles im vierten Buche sagt, zuweilen als Leuchter und als Bratspieß benutzen; können wir aber unsere Werke nach dem Grundsatze eins für eins einrichten, so ist's sicherlich das beste. So schadet z. B. dem Aufkommen der echten Bürgerschule, wie wir sie unten schildern werden, kaum etwas mehr, als daß man sie an vielen Orten mit der sog. niederen Bürgerschule (was wir deutsche Schule genannt) konfundiert, während beide doch spezifisch verschieden sind, ebenso verschieden, wie Bürger- und Gelehrtenschule.

*) Hierzu Note 1 am Schlusse.

**) Vielleicht „gewillt"? Anmerkung des Herausgebers.

***) Der Text hatte „in".

Digitized by Google

oder Kollegium oder wie immer sonst, und stelle das Schulgeld so hoch, daß nur solche Eltern es zahlen können, die ihren Söhnen eine vollständige Schulbildung zu geben geneigt sind. Daß bei einer solchen Einrichtung wirklich talentvolle Knaben aus der ärmeren Klasse in der Bürgerschule Freiplätze finden müssen und können (ganz wie in den Gymnasien), versteht sich von selbst.

Hätte nun Herr Thiersch bloß diese Espèce von Schulen angegriffen, so wäre nichts gegen den Angriff zu erinnern, als daß er mit unpassenden Gründen geführt wird, er haut aber blind drein. Sehen wir denn zuerst, was er gegen die Volksschule, nämlich gegen die reine Elementarschule (untere Abteilung) und gegen die deutsche Schule (obere Abteilung) vorbringt. Er tadelt aber 1. die Methode des Unterrichts und 2. dieses, daß man der reinen Elementarschule das Stockwerk der gemeinnützigen Kenntnisse (die deutsche Schule) aufgesetzt hat. Daß er dabei zugleich ehrenwerte und verdiente Männer, Denzel und Diesterweg, nach Gassenjungenart beschimpft, daß er von dem göttlichen Pestalozzi spricht, wie bornierteste und giftigste Mönche von Luther zu sprechen pflegen, das wollen wir hier außer acht lassen, da den Schuldigen bereits die verdiente Strafe ereilt hat.*)

An der Methode hat Herr Thiersch auszusetzen, daß sie eine dialektische (!??!) sei; dieses Verderben datiere von Pestalozzi her. Ehedem sei die Methode historisch gewesen, positiv, nachdrücklich, gerade; habe vorzugsweise das Gedächtnis in Anspruch genommen, habe nicht vorschnell den Verstand oder vielmehr den Unverstand der Kinder wecken wollen. Jetzt aber räsonniere man, wo gelehrt, entwickele man, wo gegeben, verflüchtige, wo befestigt werden solle.

Dann müsse die Volksschule wieder auf ihre alte Einfachheit zurückgebracht, auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus beschränkt werden. Naturgeschichte und Naturlehre, Geometrie u. s. w., kurz die Realien müssen aus (der oberen Abteilung) der Volksschule entfernt werden.

Wie jetzt die Sachen stehen, an welchem Unglücke Diesterweg vorzüglich schuld ist, wird „die Bestimmung der Schule verfehlt und in ihr, statt verständiger, in ihrem beschränkten Kreise von Vorstellungen und Bedürfnissen einheimischer und zufriedener christlicher Unterthanen, Halbwisser und unzufriedene Bürger und Bauern gezogen, und statt dem Christentum zum Trost (was heißt das?), der Sophisterei der Zeit zum Raube gegeben.“ **)

Man ist wie vor den Kopf geschlagen, wenn man dergleichen Reden liest; man fühlt sich für einen Augenblick stupidiert; antworten kann

---

*) In Schmitthenners klassischer Schrift gegen Thiersch, auf die keine Antwort möglich ist.

**) Thiersch, über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts u. s. w. Bd. I. S. 421 ff.

Digitized by Google

man nichts darauf, weil die Thiersche Vernunftlosigkeit keinen Punkt darbietet, wo man sie fassen kann. Im Grunde muß man einen Menschen wie Herrn Thiersch stehen lassen; denn es giebt kein Band, wodurch er mit der heutigen Vernunft zusammenhinge; er hat nicht unsere Natur, er spricht nicht unsere Sprache; es ist, glaub' ich, bayrisch, was er vorbringt. — Die wenigen Worte, welche ich seiner Anklage entgegenstellen werde, können darum nur den Zweck haben, dem öffentlichen Urteil die Gesichtspunkte anzugeben, aus welchen das deutsche Volksschulwesen in seiner wahren Gestalt erscheint. Zum Teil ist dies schon oben geschehen. (Note 1 am Schlusse.)

Was nun das obere Stockwerk und seine Realien betrifft, so ist hierüber folgendes zu sagen. Es ist und wird stets sein eine unausfüllbare Kluft zwischen der Bildung des gemeinen Mannes, der sog. Gebildeten und der Gelehrten. Es kann aber geschehen, daß durch Uranlage oder durch Kultur eine Nation höher steht, als die andere, wie denn z. B. die deutsche Nation ein solches Verhältnis zur italienischen hat. Ist nun die deutsche Nationalität ein edleres Genus, als die italienische, so werden die gleichnamigen Spezies (gemeiner Mann hier und dort; gebildeter Deutscher, gebildeter Italiener; deutscher Gelehrter, italienischer Gelehrter) des edleren Genus höher stehen, als die des niederen, und wenn, wie jeder zugiebt, der italienische Gelehrte tief unter dem deutschen Gelehrten steht, so ist es ganz in der Ordnung, daß wir den deutschen gemeinen Mann hoch über dem italienischen gemeinen Manne sehen und zu dem deutschen Gelehrten in ein richtiges Verhältnis bringen wollen. Zweitens kann es geschehen und geschieht wirklich, daß eine Nation im Laufe der Jahrhunderte einen höheren Bildungsstand erringt. Steigt aber das Genus, so müssen auch die Spezies steigen; das Verhältnis der Spezies unter sich bleibt dasselbe. Im Jahr 1840 muß der „gebildete Deutsche" viele Dinge wissen, die der Gelehrte des Mittelalters ignorierte und die Herr Thiersch heute noch nicht weiß; als Offiziere unserer Armeen, wie dies unter Friedrich dem Großen oft vorkam, kaum ihren Namen schreiben konnten, brauchte der Musketier nicht Briefe schreiben zu können; seitdem aber die Offiziere Differentialrechnung, Hegels Logik und Ritters Geographie studieren, ist es billig, daß die, welche die Muskete tragen, in gleichem Verhältnis in der Kultur gestiegen sind. Nun kann sich Herr Thiersch über manches beruhigen, es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen; wenn aber, wie denn dies der Fall ist, in unseren Kasernen und Ateliers Elementarkenntnisse aus Geographie, Naturlehre, Natur- und Weltgeschichte, Geometrie u. s. w. verbreitet sind, wenn der pflügende Knecht abends ein Pfennigmagazin mit Vergnügen liest, wenn die Arbeiter in einigen Fabrikgegenden (z. B. im Kanton Neufchatel, im Erzgebirge und in Schlesien) einige Monate im Jahre so-

Digitized by Google

gar eine Schauspielertruppe unterhalten, vielleicht gar, wie in Hanau, selbst Schauspiele aufführen: so ist das so wenig ein Unglück, daß wir vielmehr Gott dafür zu danken haben. Jedenfalls ist alles dieses besser, als wenn der Bauernknecht nur Rosenkranz und Bierhaus nebst obligatem Kartenspiel kennt und, wie dies zwischen Ulm und Passau wohl geschehen soll, jedes Jahr einige uneheliche Kinder zeugt, wenn es nicht etwa die neuen Patres sind, welche in einigen Teilen von Bayern so sonderbare Resultate in den statistischen Tabellen verursachen. Vermaledeit sei die niederträchtige Gesinnung, die in diesem Thiersch ihr Organ gefunden hat, diese Gesinnung, die sich ärgert, daß der gemeine Mann nicht mehr der ist, der er war, als Junker und Pfaffen ihn gängelten. Wenn etwas in der Welt legitim ist, so ist es das, was ich faute de mieux den deutschen Demos nennen muß; denn bei uns hat der gemeine Mann und der Bürgerstand die ehemaligen höheren sozialen Positionen nicht gewaltsam nivelliert; man hat sich ganz einfach zu ihnen erhoben, die einen sind gewachsen, die anderen stehen geblieben. Mag sich das, was keine Aristokratie ist, aber allenfalls zum Teil einen Teil einer künftigen Aristokratie, einer anerkannten Klasse von Notabeln, ausmachen kann, ich meine die Elite des Adels, rühren und regen und auch wachsen, an Einsicht, Tugend, Bildung, Vermögen und Einfluß: niemand wehrt's, dem Ganzen geschieht ein Dienst dadurch. Wenn diese aber dies nicht vermögen, oder nicht wollen, das Wachstum jener hemmen, wozu die von Herrn Thiersch vorgeschlagene Herabdrückung des Volksunterrichtes das wirksamste Mittel sein würde: diese Forderung gehört zum Unverschämtesten und Niederträchtigsten, was man je gehört hat, und wer eine solche Forderung in einem Buche, das sich für ein ernsthaftes giebt, ausspricht, spreche er nun damit den eigenen teuflischen Sinn aus, oder sei er bloßer Bedienter, der seine Bestellung ausrichtet, der ist ein Landes- und Volksverräter, sein Verbrechen das größte, was der Mensch begehen kann. Mir fällt Ephialtes ein, der Verruchte, doch ich besinne mich, ich würde dem Sohne des Eurydemus unrecht thun. Dieser verriet sein Vaterland ganz einfach gegen die Perser, aber er heuchelte nicht, er gab sich nicht den Schein, „die Burg der Civilisation" schirmen zu wollen; auch ist nicht von ihm bekannt geworden, daß er die Treuen, die echten Volksgenossen, als „Volksverführer, unheilvolle Plan- und Projektmacher" verdächtigt hätte. Der Niederträchtigkeit wird die Krone aufgesetzt dadurch, daß Herr Thiersch endlich sich auch noch für die „positive Religion" besorgt zeigt, Reinecke im Bischofsornat. Die gemeinnützigen Kenntnisse zerstören die Christlichkeit im gemeinen Mann, machen aus beschränkten und zufriedenen christlichen Unterthanen unzufriedene Bürger und Bauern. Ist denn das Christentum bloß eine Religion für Dummköpfe und Ignoranten? Ex vi cognitionis homo inducitur ad magis diligendum, quia quanto Deus magis

Digitized by Google

cognoscitur, tanto et magis diligitur.*) Doch nein, in Herrn Thiersch spricht entweder der Hohn, der einen Papst sagen ließ, die Fabel von Christo habe viel Geld eingebracht, oder aber, was ich eher vermute, es spricht die römisch-heidnische Ansicht aus ihm, die in der Religion nur eins der Hilfsmittel des Regierens sieht, eine Ansicht, die gelinde gesagt, unaussprechlich borniert ist, da sie ein entlegenes Accidens für die Substanz nimmt. Wie politisch-pfiffig mag Augur-Thiersch lächeln, wenn er einem Kollegen begegnet. Hoffen wir indes, daß auch sogar die Bayern sich nicht werden „tumm**) machen lassen"; von den Schwaben, Franken, Pfälzern ist es ohne dies nicht zu befürchten. *Ταῦτα μὲν οὖν ὀλιγαρχικὰ σοφίσματα τῆς νομοθεσίας.*

Während wir anderen in Pestalozzi einen Mann verehren, der halb Luther, halb Kopernikus der Elementarpädagogik gewesen ist, indem er nicht nur die Lehrgegenstände reinigte, sondern auch das Bewußtsein des lernenden Subjekts zum Centrum des elementarischen Unterrichts machte, etwas, das kein letztes, aber in seiner Art so folgenreich gewesen ist, als Kants ähnliches Verfahren in der Kritik: leitet Herr Thiersch das Verderben von Pestalozzi ab. Die „Schulmeistereinsicht", die sich durch und seit Pestalozzi gebildet, schilt er eine „dialektisch-mathematisch-realistische," was freilich ein arger Schimpf ist. Da wir über das Unrecht, das die deutsche Schule begeht, indem sie eine anschauliche Geometrie und sogenannte Realien quantum satis lehrt, schon gesprochen, so wollen wir das fürchterliche Wort „dialektisch" jetzt einmal beleuchten, wo sich denn auch füglich über die „Sophisterei der Zeit", welcher die Zöglinge unserer Volksschule „zum Raube werden", das Nötige sagen läßt. D. h. wir wollen eine Seite an der neueren Methode des Elementarunterrichts betrachten, diejenige Seite, auf welcher sie Anleitung zur Verstandesbildung ist. Was sonst von der Elementarmethode zu sagen, findet schicklicher unten seinen Platz.

Herr Thiersch, der, wie oft er auch den Platon gelesen, doch weder aus dem Menon gelernt hat, was lernen ist, noch aus sämtlichen anderen Dialogen, was dialektisch zu heißen hat, scheint ebenfalls, obschon es mit klaren Worten im Platon steht, daß der Sophist ein gar buntscheckiges Tier und mit einer Hand nicht zu fangen, sehr weit davon entfernt zu sein, zu wissen, was der Sophist ist und was sophistisch genannt werden muß. Er hält sich an die populäre Vorstellung des gesunden Menschenverstandes, der ein für allemal auf die Sophisten nicht gut zu sprechen ist und gar keine Ahnung davon hat, daß der Sophist eben nichts anderes als der gebildete gesunde Menschenverstand ist. Platon hat einen ganzen Dialog geschrieben, um den Begriff

*) S. Thomas ab Aqu.
**) nach altertümlicher Schreibung. Anmerk. des Herausgebers.

Digitized by Google

des Sophisten zu deduzieren; Kundigen ist bekannt, daß er nur eine Seite des Begriffs und gerade die minder wesentliche dargestellt hat. Wir wollen es hier nicht unternehmen, diesen Begriff vollständig zu geben, nur dieses wollen wir sagen, daß Pestalozzi und die deutschen Schulmeister in der That Sophisten sind, wie denn Herr Thiersch ebenfalls einer ist. Nur haben die deutschen Schulmeister von Sokrates-Pestalozzi, dem Ober-Sophisten, die gute Seite der Sophistik gelernt, das σοφίζειν, das Entbinden und Entwickeln des Verstandes, das Üben des Urteilens, des Denkens nach Prinzipien; Herr Thiersch hingegen hat sich die schlechte Seite der Sophistik zu seinem Teil erkoren, nur daß er zum Glücke ein Stümper auch in dieser Kunst ist und darum nicht sonderlich gefährlich. Hätte Herr Thiersch (Redlichkeit vorausgesetzt) nur die geringste Einsicht in den moralischen und intellektuellen Zustand der deutschen Nation, wie er sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts gebildet hat, so würde er in dem, was er die Sophisterei der Zeit nennt, welche nach ihm die Volksschule befördert, ein Stadium der Geistesentwickelung sehen, welches normalmäßig bei allen Völkern eintritt, wenn sie ihr Mittelalter hinter sich haben. Wann traten denn die griechischen Sophisten auf? Als die Griechen en masse ein Bedürfnis der Reflexion fühlten. Ist denn die „Aufklärung" bei uns etwas anderes als der geistige Zustand der Zeitgenossen des Sokrates? Es ist ein Faktum, daß seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts im Bewußtsein der Massen eine Revolution vorgegangen ist, die Stützen eingestürzt sind, welche das Mittelalter hindurch das religiöse, moralische, politische Leben getragen haben. Das „freche" Denken, wie Leo sagt, hat sie untergraben. Poetische Gemüter mögen das als ein Unglück beklagen und ihren Schmerz über den verlorenen Glauben in schöne Verse bringen; wir andere haben anderes zu thun. Wissend, daß das Denken, gleich dem Speer des Achilles, die Wunden, die es geschlagen, auch heilt, lehren wir diejenigen urteilen, die ihre Vorurteile verloren haben, wir lehren diejenigen, welche keine fertige Wahrheit von irgend einer äußeren Autorität mehr acceptieren wollen, dieselbige Wahrheit im Heiligtum ihres eigenen Innern, im eigenen Herzen, im eigenen Geiste finden;*) dieses Finden ist eine Kunst, und der, welcher andere dazu anleiten will, muß ein wenig Dialektiker sein. Wer aber in einer Zeit, wo jeder den eigenen Verstand gebrauchen will und muß, ein rechter Sophiste ist, „ein Mann, der sich auf Kluges versteht, wie auch der Name sagt" **), der ist zwar, verglichen mit dem Philosophen, immer nur ein Kleinkrämer, wie es wieder im Protagoras heißt, aber sicher-

*) „In dich schaue, denn in dir ist die Quelle des Guten." Marcus Aurelius.

**) Platon im Protagoras.

Digitized by Google

lich ein nützlicher Mann. Ich fürchte nur, unsere Schulmeister sind noch nicht hinlänglich Dialektiker und Sophisten, viele unter ihnen mögen noch viel zu sehr dem Thierschschen Ideal entsprechen, nämlich bloß im stande sein Kenntnisse beizubringen, nicht aber durch Anwendung sokratischer Hebammenkunst den Verstand zu bilden. Doch das wird alle Tage besser werden, solange Männer wie Diesterweg an der Spitze unserer Schullehrerseminarien stehen. Schon jetzt haben wir unseren Schulmeistern unendlich viel zu danken; sie schützen uns gegen die Barbarei in unserer Mitte, sie schlagen das heilige Feuer der Bildung an, welches andere zu erhalten bestimmt sind, damit die Flamme nicht verlösche in den Stürmen und Regengüssen des Lebens und in der Stickluft der Bergwerke und Ateliers. Die Schulmeister sind allezeit Mehrer des Reichs. Und dabei sprechen sie nicht einmal die Ehre des Triumphes an, sondern gönnen diese Herrn Thiersch. Nur das finden sie nicht ganz in der Ordnung, daß der Triumphator selbst die garstigen Spottlieder singt, die er vor alters zu hören bekam. Herr Thiersch hat Recht, wir leben in einer verkehrten Welt.

— Um aber dem gemeinen Manne eine vollständige Bildung zu geben, muß zu der Elementar- und der deutschen Schule, die zusammen die Volksschule heißen, noch ein drittes kommen. Wenn es nun schon zweckmäßig ist, zwischen den deutschen Schulen auf dem Lande und in den Städten einen Unterschied zu machen,*) oder vielmehr den durch die Natur der Dinge gegebenen Unterschied zwischen Land und Stadt zu beachten, so versteht es sich ganz von selbst, daß dieses dritte auf dem Lande etwas anderes zu sein hat als in der Stadt, in der Regel wird es nur in der Stadt existieren. Es bedürfen aber die Städte für die Handwerkslehrlinge einer Art von Schulen, die in wenigen Stunden, außer der Arbeitszeit, solche Dinge lehren, deren die Arbeiter als Arbeiter bedürfen. Dies wird für fast alle Zeichnen, für den Zimmermann, Tischler, Schmied, Schlosser, Weber, Schneider u. s. w. natürlich ein anderes Zeichnen, für den einen wird es elementarische Mechanik, für den anderen Buchhaltung u. s. w. sein. Hier können Vereine viel nützen.**) Da und dort wird man es vorteilhaft finden, Handwerksschulen anzulegen, die, wie in Straßburg und Chalons, das Erlernen des Handwerkes, z. B. des Schmiedens, Schlosserns, Zimmerns, Tischlerns

*) Herr Thiersch kann nicht drei Zeilen schreiben ohne über Menschen oder Dinge zu irren. Die preußische Regierung, einsehend, daß eine städtische Volksschule Bedürfnisse zu befriedigen hat, die der ländlichen Bevölkerung en masse fremd sind, gründete vor einigen Jahren in Berlin ein Seminar für solche Volksschullehrer, die an Stadt-, nicht an Landschulen wirken sollen. Herr Thiersch hält nun diese Stadtschulen für höhere Bürgerschulen. Diese aber sind etwas ganz anderes.

**) Hierzu die Note 3 am Schlusse.

Digitized by Google

Webens u. s. w. bei einem Meister überflüssig machen, eine vollständige praktisch-theoretische Bildung geben. Alle diese Anstalten sind ein Segen, wogegen die gewöhnlichen Gewerbschulen, die zugleich höhere Bürgerschule sein wollen, ein Unkraut sind, das ausgejätet oder erstickt zu werden verdient. Diese Anstalten sind ihrer Natur nach Pepinièren des Materialismus, Bastarde, die zwischen der echten Bürgerschule und den politechnischen Schulen eine schlechte Mitte halten. Auf dem Lande ist hier und da eine Anstalt wünschenswert, wie sie Württemberg in Hohenheim besitzt. Hohenheim ist nicht nur eine landwirtschaftliche Spezialschule für sogenannte rationelle Landwirte; es ist nebenbei eine Anstalt, wo Bauernsöhne lernen können, wie sie am besten ihr kleines Bauerngütchen bewirtschaften mögen. Natürlich ist dieser Unterricht hauptsächlich praktisch, das Theoretische nur ein Beiläufiges. Soviel über den gemeinen Mann und die ihm mögliche und gemäße Bildung.

Diejenigen nun, welche sich in Ermangelung eines besseren Wortes die Gebildeten genannt und für welche die Bürgerschule besteht, befinden sich zwischen dem gemeinen Manne und den Gelehrten in der Mitte. Damit wir diese Mitte später nicht verfehlen, werden wir wohlthun, vorher noch das andere Extrem, den Gelehrten, einen Augenblick ins Auge zu fassen.

Was wir heutzutage Gelehrsamkeit und Gelehrter nennen, ist erst mit Aristoteles in der Welt erschienen, der der erste Gelehrte war, wie man denn auch von ihm sagen kann, daß er das Buch erfunden. Vor Aristoteles gab es Weise, Lehrer der Weisheit (Sophisten) und Philosophen, neben ihnen und durch sie die Masse der gebildeten Menschen. Die „Schönen und Guten" waren nicht ohne mancherlei Kenntnisse, aber sie lernten nicht, um Kenntnisse zu haben, sie lernten, um sich zu bilden und nebenbei um ihre Kenntnisse in Kriegs- und Friedensgeschäften sowie zum eigenen Wohle zu benutzen. Es kann nichts Ähnlicheres geben, in gewissem Sinne, als der griechische und der heutige Gebildete, und wenn eine Anstalt auf Erden ein Recht hat, sich auf Griechenland zu berufen, so ist es nicht unsere Gelehrtenschule, das Gymnasium, sondern die werdende Bürgerschule.

In Aristoteles nun war die Gelehrsamkeit die echte, d. h. Aristoteles steigerte seine Kenntnis zur Erkenntnis, er war Philosoph; in Alexandrien kam die falsche Gelehrsamkeit auf — ich will sie kurz und gut die Gelahrtheit nennen —, nämlich die Eitelkeit, die da alles weiß, was andere vor uns gesagt, gethan und gewußt haben, und wo das Hauptinteresse eben darin liegt, daß man es weiß. Das ist die Erudition, damals Philologie genannt. In neuerer Zeit kam eine zweite Art unechten Wissens auf, nämlich die ideenlose Beschäftigung mit den Produkten und Kräften der Natur, das Aufsammeln, Zusammenstellen, Ex-

Digitized by Google

perimentieren. Die deutsche Sprache hat für dieses Genus kein Wort, die französische sagt les sciences (zum Unterschiede von les lettres) und nennt diese Empiriker Savants. Aristoteles nämlich konnte noch ein Alleswisser sein, wie in unentwickelten Civilisationszuständen der Handwerker noch ein Allesmacher ist; im Laufe der Jahrhunderte ist der Stoff des Wissens so angewachsen, daß ihn ein Kopf nicht mehr fassen kann. So haben sich denn die Gelehrten in drei große Lager geschieden: im ersten finden wir die Savants, die Mathematiker, Mechaniker, Astronomen, Physiker, Chemiker, Geologen, Botaniker, Zoologen, Anatomen, Physiologen, Ärzte, Technologen; das zweite halten die Linguisten, die Historiker, die Juristen, die Politiker, mit einem Worte die Eruditi besetzt. Im dritten lagern die Philosophen, die natürlich nicht bloß Logik nnd Metaphysik wissen, sondern zugleich eine und die andere der genannte Wissenschaften kennen und treiben, und dann Naturphilosophen, philosophische Ärzte, philosophische Grammatiker, Historiker, Juristen, Politiker, Theologen, Ästhetiker u. s. w. heißen. In der That kann es nichts Spaßhafteres und Elenderes geben, als einen Menschen, der ohne eine feste Grundlage positiver Kenntnisse sich mit Philosophie zu beschäftigen vorgiebt. Um einen Hasenpfeffer zu machen, nimm einen Hasen, sagt das Kochbuch.

Man pflegt die Gesamtheit der Erudition in neuerer Zeit wohl die historische Wissenschaft, im Gegensatze zur natürlichen Wissenschaft zu nennen. Ich erlaube mir dafür den Namen der ethischen Wissenschaften vorzuschlagen. Es ist zwar richtig, daß die Natur nicht in dem Sinne wie der Geist eine Geschichte hat, aber die Wissenschaft von der Natur hat wenigstens eine Geschichte, wenn es auch wieder richtig ist, daß diese Geschichte einerseits für mehrere Zweige bis jetzt kaum angefangen hat, und andererseits zur Wissenschaft selbst nicht in dem Verhältnisse steht, wie dies bei den ethischen Wissenschaften der Fall ist. Wie nun der Savant nicht ausschließlich auf die eigene Beobachtung angewiesen ist, sondern wenigstens insoweit ein historischer Gelehrter sein muß, als er der Kunde des vor ihm Geleisteten bedarf; so ist der Eruditus oder Litteratus nicht ausschließlich Historiker, der sich nur mit der Aneignung des geistigen Kapitals zu beschäftigen hätte, das in der Litteratur aller Zeiten und Völker aufgehäuft worden ist. Der Savant ist nicht bloß Gegenwartsmensch, der Eruditus nicht bloß Vergangenheitsmensch. Es handelt sich nur von einem Übergewicht. Der Savant kann zur Not ein tüchtiger nützlicher Mann sein ohne alle historische Bildung; der Eruditus kann zur Not nützen, wenn er weiter nichts als ein treuer Spediteur ist, der das Gelernte weiter spediert, ohne es zu vermehren, zu transformieren oder auf die Gestaltung unseres Lebens anzuwenden. Der Philosoph wird, weil er die Dinge sub specie aeterni schaut, stets in dem Vorteil sein, einer von diesen beiden Einseitigkeiten gar nicht verfallen zu können.

Digitized by Google

Wir werden nun vom echten Gelehrten sagen müssen, seine Bestimmung sei, den göttlichen Begriff zu erkennen und zu realisieren. Je nachdem diese Realisation eine mehr subjektive ist, in den Geistern, oder eine mehr objektive, in der Welt, erhalten wir zwei Klassen von Gelehrten: die Lehrenden, und die Thuenden, wobei sich von selbst versteht, daß beiderlei Thätigkeiten oft geeint sein können, wie H. Grotius, N. Heinsius, W. v. Humboldt, Niebuhr, Guizot u. a. dazu glänzende Beispiele sind. Zum Glücke für die Welt braucht sie aber in jedem Zeitalter, um erhalten und gefördert zu werden, nur wenige Geister, in denen das Wissen substanziell und zum Sein geworden ist, die nicht erkennen, sondern eine lebendige Persönlichkeit des Erkennens sind, wie Schelling von Hegel sagt,*) Menschen, die, ob sie nun Lehrende oder Thuende sind, das Wissen zum philosophischen Erkennen verklärt und ihre Individualität dem göttlichen Begriffe kongruent, sich zu dessen reinem Organe gemacht haben. Stehen in jedem Zeitalter nur einige Genien auf, in denen dieses zum vollen Bewußtsein über sich selbst kommt, und um welche die Talente sich sammeln und von ihnen die Parole und die Anweisung zu ihrem Tagewerke holen können: so muß man sich schon zufrieden geben, wenn die Mehrzahl der Lehrenden und Thuenden in ihre Empirie und Erudition nur so viel Geist mischt, um in ihren gelehrten oder Staatsämtern dem allgemeinen Zuge, den die Zeit genommen hat, ohne vieles Stolpern folgen zu können. Nicht alle erreichen wir Korinth.

Zwei Dinge aber stehen fest.

Erstens dieses, daß die Gelehrtenbildung ein Organismus ist. Daraus folgt Großes. Jedes Organ besteht zwar für sich, aber es trägt sein Leben nur vom Ganzen zu Lehen; will es sich absondern, so erkrankt es und stirbt ab. So ist jeder Teil der Gelehrtenbildung nur dann gesund, wenn er die Beziehung zum Ganzen festhält. D. h. der einzelne Gelehrte muß, wie sich Napoleon und Frau von Stael ausdrücken, homme général und homme spécial sein, ein Satz, der sich weitläufig explizieren ließe, was aber hoffentlich unnötig ist.

Zweitens dieses. Wenn die Fakultäten die Spezialbildung zu irgend einem Zweige der Gelehrsamkeit zu vermitteln haben, das Gymnasium nebst dem Professor der Philosophie auf der Universität hingegen die allgemeine Gelehrtenbildung verschaffen sollen: so haben beide die Pflicht, ihren Unterricht so einzurichten, als sollte, wollte und könnte jeder Schüler ein vollkommener Gelehrter werden, ein W. v. Humboldt, Niebuhr, Hegel. Unter dem vollkommenen Gelehrten aber verstehe ich einen solchen Theoretiker oder Praktiker, der 1. allgemeine, 2. spezielle, 3. philosophische Bildung hat. Ich lasse die Universität beiseite und halte mich an

*) Jahrbb. der Med. Bd. 2. H. 2. S. 284—285.

Digitized by Google

das Gymnasium, die allgemeine Gelehrtenschule. Was hat diese zu leisten?

Der Schüler soll ein Gelehrter werden. Ob ein Lehrender, Professor, Akademiker, Schriftsteller, oder ein Thuender, Staatsmann, Administrator, praktischer Jurist u. s. w., das wissen wir nicht. Ebenso wenig wissen wir, auf welchem besonderen Zweige der natürlichen oder ethischen Wissenschaften er einmal sein Nest bauen wird. Endlich wissen wir nicht, ob es unser Schüler zur Vollkommenheit bringt; wir betrachten ihn aber als dazu bestimmt.

Nun ist die Gelehrsamkeit zunächst Erudition: Sprache, Litteratur, Geschichte. Sprachenkenntnis ist der Schlüssel zu den Litteraturen, die Litteraturen sind die Magazine, worin sämtliche ethische und natürliche Wissenschaften treu aufbewahrt werden. So wären Sprachen, die beiden alten und ein paar neue, und die Litteraturen zunächst Mittel. Sie sind aber zweitens Zweck. Und drittens gehört es zum Gelehrten, daß er den ganzen Prozeß der Kulturentwickelung wie er in der Geschichte stattgefunden, in sich reproduziere, und so werden Sprachen, Litteraturen und Geschichte noch einmal Mittel, in einem höheren Sinne, in dem Goethe sagt, daß jedes Gebildete wieder Material zu neuer Bildung zu werden hat.

Die Gelehrsamkeit ist zweitens science, die Gesamtheit der mathematischen und Naturwissenschaften; mit dieser ewigen Gegenwart bekannt zu sein, ist dem Gelehrten ebenso wesentlich, als die Kenntnis der Vergangenheit.

Drittens ist die echte Gelehrsamkeit nicht nur die Vereinigung von Erudition und Science, sie ist noch etwas mehr: sie ist Wissenschaft, dieses Wort im höchsten Sinne genommen, sie ist Philosophie. Wenn nun das Gymnasium den systematischen Unterricht in der Philosophie der Universität überlassen muß, so hat es dagegen die Pflicht, seine Schüler auf die Philosophie vorzubereiten, nicht nur durch das, was man philosophische Propädeutik nennt, sondern durch die Art, wie alle Unterrichtsgegenstände behandelt werden. Es hat nämlich eine Schule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches zu sein, Denkkünstler zu bilden, Männer, die nicht nur Sprachen und Wissenschaften gelernt, sondern wesentlich das Lernen gelernt, die über ihr Lernen und den Mechanismus des Lernens ein Bewußtsein haben. Die Elementarpädagogen nennen dies formale Bildung und verlangen solche nicht nur für den Gelehrten, sondern selbst für den gemeinen Mann, wie ich sie denn für die Bürgerschule verlange. Man wird mir aber zugeben, daß von Form nur an einem Inhalte die Rede sein kann, und mit dem Inhalte auch die Form eine andere wird. Und so wird, weil der Inhalt der Gelehrtenbildung der reichste ist, auch wohl die formale Bildung des Gelehrten die reichste sein; es wird auch in dieser Beziehung zwischen den drei Ständen eine Kluft bestehen. Allerdings wird auch die

Digitized by Google

höhere Bürgerschule eine Schule der Verstandesbildung sein müssen; da sie aber einen sehr beträchtlichen Teil des Inhaltes unserer Kultur nicht überliefert, so wird auch die formale Bildung, welche sie gewähren kann, nicht diejenige Vollkommenheit haben können, welche das Gymnasium zu geben die Pflicht hat. Die höhere Bürgerschule wird viros doctos in den Gegenständen ihres Unterrichtes bilden können; das Gymnasium dagegen wird in denjenigen seiner Schüler, die ihre Pflicht thun und Talent haben, doctores liefern, nämlich Männer, in welchen die Wissenschaft lebendig geworden ist und die den Begriff lehrend oder handelnd frei und selbstthätig darzustellen fähig sind.

Das Wesen des Gelehrten, im Unterschiede vom Gebildeten, würden wir also, abgesehen von seinen Kenntnissen in seinem Fache, Jurisprudenz oder Botanik, Theologie oder Astronomie u. s. w., in folgendes zu setzen haben:

Der Gelehrte hat in den ethischen Wissenschaften eine historische Bildung und in der Kenntnis der alten Sprachen den Schlüssel zu Gebieten, die dem bloßen Gebildeten verschlossen bleiben. Der Gelehrte ist litteratus. Der bloße Gebildete genießt, insofern er sich mit den ethischen Wissenschaften beschäftigt, nur Früchte, der Gelehrte erhält die ganze Pflanze mit der Wurzel.

Der Gelehrte besitzt an seiner historischen Bildung und den Spezialkenntnissen seines Faches den Inhalt zu einer reicheren formalen Bildung als der bloße Gebildete sich hat erwerben können.

Unsere deutschen Liberalen wissen gar nicht, wenn sie für uns englisch-französisches konstitutionelles Regime herbeiwünschen, wie sehr das deutsche Staatsleben in einem wesentlichen Stücke, trotz aller seiner Mängel über jenen „parlamentarischen" Regierungsformen steht. Während nach der Dogmatik des englisch-französischen Konstitutionalismus die Ministerstellen den Führern der parlamentarischen Majoritäten gebühren, sind die Ämter zweiten und dritten Ranges die Beute der Anhänger und Kreaturen der Minister. Von einer objektiven Befähigung ist nicht die Rede. In Deutschland hingegen hat ein gesunder Sinn früh darauf geführt, eine solche objektive Befähigung, die äußerlich durch gelehrte Studien, Examina, Dienste in unteren Ämtern u. s. w. dargethan wird, von denen zu verlangen, die uns regieren wollen; welche Garantie für wahrhafte Freiheit, Ordnung und Sittlichkeit in unserem Staatsleben wir an dieser Einrichtung haben, wird viel zu wenig bedacht.

Ich habe von der sittlichen Bildung des Gelehrten nicht gesprochen, wie ich es denn auch für unnötig gehalten habe, im einzelnen zu sagen, was das Gymnasium leisten muß. Die öffentliche Meinung ist über die Gelehrtenschule durch schiefe Ansichten nicht füglich irre zu leiten, da sie diese Ansichten an der vernünftigen Wirklichkeit der preußischen, nassauischen, hessischen und anderen Gymnasien messen kann. Was

Digitized by Google

wollen die Faseleien unserer Utilisten gegen das Lateinische und Griechische sagen? Gerade so viel als die Faseleien des Herrn Thiersch gegen „die neue preußische Lehrweisheit", d. h. gegen das Heranziehen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Natur und Geschichte gehören eben zusammen. Was unsern Gymnasien zu wünschen, ist nicht Beschränkung des Unterrichts, weder extensiv, noch intensiv, sondern ein Zuwachs an pädagogisch gebildeten Lehrern, damit durch Anwendung besserer Methoden Zeit und Kraft besser benutzt und ein besseres Resultat erzielt werde. Unsere jungen Leute könnten, wenn erkenntnisgemäßere Methoden in vielen unserer Gymnasien herrschten, in der Kenntnis und Fertigkeit sowohl alter als neuer Sprachen, und der allgemeinen Wissenschaften viel weiter kommen, als bis jetzt die Mehrzahl gebracht wird. Jedenfalls ist es Schuld der Gymnasien, daß so viele unserer Gelehrten, nachdem sie auf der Universität ihre Wissenschaft handwerksmäßig getrieben, in wenigen Jahren auf das Niveau unserer Gebildeten herabsinken, geistig nicht höher stehen als diese, also in Wahrheit aufhören Gelehrte zu sein. Wie sehr wir uns nun auch darüber freuen müssen, daß wir in Deutschland überall Gebildete sehen können, die ohne die Bildung der Gelehrten erhalten zu haben, dennoch gar vielen, welche die Bildung empfingen, geistig gleichstehen, so ist dieses doch ein Mißverhältnis und ein schwerer Vorwurf für die „Studierten". Wie wird es erst werden, wenn es höhere Bürgerschulen giebt, die notwendig den Bildungszustand der Gebildeten noch steigern müssen? Hoffentlich wird alsdann ein Wetteifer zwischen Gymnasien und Bürgerschulen entstehen; die Gymnasien werden es nicht dulden wollen, daß ihre Schüler von solchen, die einen weniger umfassenden Unterricht genießen, in allgemeiner Geistesbildung erreicht oder gar übertroffen werden; und so könnte die höhere Bürgerschule mittelbar dem Gelehrtenstande fast so nützlich werden, als denen, für deren nächstes Bedürfnis sie da ist. Ich wünsche es von Herzen, nicht nur aus Liebe zur Wissenschaft, sondern auch aus Liebe für ein gesundes, politisches und bürgerliches Leben. Mit ganz reiner Freude wird der Verständige und Wohlmeinende erst dann unsere Gymnasien betrachten können, wenn es den Lehrern gelungen ist, jeden Schüler der oberen Klassen dahin zu bringen, daß er laut auflacht, wenn er hört, es gebe Leute, die das Lateinschreiben abgeschafft sehen, und andere, so die Naturgeschichte und Physik aus der Schule vertreiben möchten. Fällt aber dem sechszehn- oder siebzehnjährigen Gymnasiasten eine historische Travestie, wie z. B. Herrn von Rottecks Weltgeschichte in die Hände, oder hört er liberale Tiraden, so muß er bereits so viel von den Alten gelernt haben, um solchen Unsinn zu verabscheuen. Zur Ehre und zum Heil der Gymnasien müssen wir wünschen, daß, wenn noch einmal die Gesellschaft sich gegen Umstürzungsprojekte von Rasenden zu verteidigen haben sollte,

Digitized by Google

diese Rasenden wenigstens nicht mehr ehemalige Schüler der Gymnasien sein mögen. Das ist das Minimum der Leistungen, die wir von den Gymnasien hoffen. Man wird mir nicht zutrauen, als wünschte ich eine Erziehung zum Servilismus. Das kann schon darum nicht meine Meinung sein, weil ich den Liberalismus verabscheue, der nichts als der eine Pol ist, zu dem der andere, der Servilismus, notwendig gehört. Beide sind untrennbar, eins nicht ohne das andere. Das Echte liegt außerhalb der Anziehungssphären dieser beiden Pole. Das Gymnasium, das Thuzydides, Demosthenes, Cicero, Livius und andere große Alte lesen läßt, kann aber viel leichter als die Bürgerschule, die nur neuere Autoren liest, das Rechte zur Anschauung bringen, und ich sage mit Niebuhr, daß über das Rechte und Echte die republikanischen Alten mit uns monarchischen Neueren vollkommen einig sind.

Nachdem wir die beiden extremen Spezies, den gemeinen Mann und den Gelehrten betrachtet, können wir jetzt die mittlere Spezies, welche wir den Gebildeten*) genannt, ins Auge fassen. Zählen wir zuerst die verschiedenen Beschäftigungen und Lebenskreise auf, in denen wir diese Gebildeten zu suchen haben.

Da finden wir nun: 1. Volksschullehrer; 2. Apotheker, Wundärzte, Dentisten, Tierärzte; 3. größere Landwirte; 4. Forstmänner, Beamte beim Berg- und Hüttenwesen; 5. Kunstgärtner; 6. Armee-

*) Obgleich ich alle Ursache habe zu vermuten, daß die Mehrzahl meiner Leser den Ausdruck „Gebildeter" in dem Sinne, wie ich ihn gebrauche, billigen wird, so macht doch Herr Thiersch eine Anmerkung nötig. Er sagt I. S. 355 ironisch: „Die Raschvorschreitenden sind längst zu der Überzeugung gekommen, daß jemand, z. B. eine Frau, ein Kaufmann, ein Militär, sehr gebildet sein kann, ohne von Latein und Griechisch etwas zu wissen."

Just so meine ich es. Für Herrn Thiersch und seinesgleichen also nur die Anmerkung, daß Aristoteles und die Griechen es ebenso meinten. Mein „Gebildeter" ist der πεπαιδευμένος des Aristoteles. Wenn Herr Thiersch sich an dessen Ethik erinnern will, so wird ihm einfallen, daß Aristoteles mit diesem Worte einen Menschen bezeichnet, der nicht nur Kenntnisse und in ihnen eine spezielle Bildung, sondern eine solche Bildung (παιδεία) sich angeeignet hat, welche auf die ganze Persönlichkeit geht, Urteil, Geschmack, Empfindung, Charakter in Harmonie setzt.

Wie sorgfältig Aristoteles Kenntnisse von Bildung unterscheidet, davon giebt er in dem Buche, welches gewöhnlich als das erste der Bücher περὶ ζώων μορίων angesehen wird, aber wohl die Einleitung zu seiner Naturgeschichte der Tiere ist, eine Probe: „bei jeder wissenschaftlichen Betrachtung (θεωρίαν) und Behandlung (μέθοδον), sie betreffe einen gemeineren oder einen erhabneren Gegenstand, scheint eine doppelte Art von Geistesgewandtheit stattzufinden, wovon man die eine schicklich Sachkenntnis (ἐπιστήμην τοῦ πράγματος), die andere aber eine gewisse Bildung (παιδείαν) nennen mag."

Ich schiebe gern die Griechen vor, wenn ich in der Notwendigkeit bin, einem so berühmten Helleniſten zu widersprechen. Ob das helfen wird, kann ich freilich nicht wissen: es hat einen Theologen gegeben, der im „Vater unser" ein ganzes Nest von Ketzereien entdeckte.

Digitized by Google

offiziere;*) 7. Schiffsoffiziere; 8. Bürger, die Kommunalämter bekleiden; 9. Subalternen im Post-, Rechnungs-, Steuer-, Verwaltungswesen, Sekretaire, Kalkulatoren u. s. w.; 10. Fabrikanten und Betreiber größerer Gewerbe für eigene oder fremde Rechnung; 11. Kaufleute; 12. Civil-Ingenieure, Wasser- und Straßenbaumeister; 13. Mechaniker; 14. Feldmesser; 15. Künstler, Architekten, Bildhauer, Maler, Musiker, Schauspieler; 16. alle Damen.**)

Hier stehen wir denn am entscheidenden Punkte, wo es sich ausweisen muß, ob das Bedürfnis einer neuen Schule bei uns vorhanden ist.

Wir haben gesehen, daß die Gelehrtenspezies dem Altertum in seiner guten Zeit unbekannt war. Da bei uns Staat und Kultur ihrer bedürfen, ihr vorzugsweise die absoluten Interessen in die Hände legen, so ist in Gymnasium und Universität eine Institution gegründet, die uns die erforderliche Zahl von Gelehrten liefert.

Nun hat aber der heutige Staat, nachdem er die zur Zerstörung des Feudalismus notwendige Phase des Absolutismus durchlaufen, das Bestreben, einiges von dem, was im griechischen Staate bestanden, wieder in sich aufzunehmen,***) unsere Monarchieen haben die Tendenz zugleich res publicae zu sein. Wenn wir aber einen Teil der Rechtspflege, der Verwaltung, das Heerwesen, wie in Preußen in die Hände der Bürger legen und nur solche Dinge, die in unseren Zeiten nur durch Männer von gelehrter Bildung übersehen werden können, den eigentlichen Staatsbeamten überlassen bleiben; so hat der Staat das Recht und die Pflicht, diejenigen, welche einen Teil der öffentlichen Geschäfte übernehmen, Geschworene, Schiedsmänner, Stadträte, Bürgermeister, Landräte, Landwehroffiziere, Deputierte zu Landtagen u. s. w. sind, auch in solcher Geistes- und Gemütsverfassung sehen zu wollen, daß sie diese Geschäfte würdig führen können. Und somit hat der Staat ganz einfach die Wahl, entweder ein vollständiges Centralisationssystem einzuführen, in welchem Falle alle Nicht-Beamte nur zu ihren Privat-

---

*) Es ist sehr zu wünschen, daß ein Teil der Offiziere, wenigstens die, welche aus dem Holze sind, woraus man Generale schneidet, klassische Studien gemacht habe. Gleiches gilt von einem Teile der Landwirte, der Künstler.

**) Da für diese bereits höhere Töchterschulen und außerdem Pensionen bestehen, so werde ich nicht weiter von ihnen reden. Über weibliche Erziehung scheint mir von allen, die darüber geschrieben, Frau Niederer mit ihrem schönen Buche: „Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung" den Preis zu verdienen.

***) „Bürger ist im allgemeinen der, welcher sowohl am Herrschen als am Gehorchen Anteil hat: nach jeder besonderen Staatsverfassung aber ist er ein anderer; in der besten Staatsverfassung ist es der, welcher das Vermögen und den Willen hat, beim Gehorchen und Herrschen das vollkommenste Leben als Zweck anzusehen." So Aristoteles Polit. III. 7. Im ersten Kap. desselben Buches: „*Πολίτης δ' ἁπλῶς οὐδενὶ τῶν ἄλλων ὁρίζεται μᾶλλον ἢ τῷ μετέχειν κρισεως καὶ ἀρχῆς.*"

Digitized by Google

geschäften tauglich zu sein brauchten, oder aber neben den Gymnasien noch höhere Bürgerschulen anzulegen. In Wahrheit aber steht die Wahl anders, nämlich also: ob ein Teil der öffentlichen Geschäfte, da ein System allgemeiner Bevormundung nicht mehr haltbar, Gebildeten oder Ungebildeten überantwortet werden soll. Es handelt sich darum, ob wir in Deutschland in unseren Gemeinderäten, bei unseren Landwehroffizieren, auf Wahltagen u. s. w. erleben wollen, was Frankreich alle Tage zu schmecken bekommt.*)

Wir haben in dem Genus Nation drei Spezies gefunden, den gemeinen Mann, den Gebildeten, den Gelehrten, und jeden eine spezifische Bildung zugesprochen, welche eine allgemeine und eine fachliche Seite hat. Der Gelehrte empfängt seine allgemeine Bildung durch Gymnasium und Philosophie, die Fakultät gewährt die fachliche. Wir haben so eben eine Notwendigkeit, unseren „Gebildeten" eine allgemeine Bildung zu geben, dargelegt; ehe wir weiter gehen, ist ein Blick auf die Fachbildung zu werfen. Über diese ist nun kein Streit möglich, es giebt und muß geben Schullehrerseminare, Apotheker-, Chirurgie-, Tierarznei-, landwirtschaftliche, Forst-, Gärtner-, Berg-, Kriegs-, Artillerie- und Ingenieur-, Navigations-, Handels-, Gewerbe-, Kunst- und andere Schulen. Auch liegt es in der Natur der Sache, daß man diese Schulen nicht samt und sonders zu einer Anstalt vereinigen kann, da mehrere an bestimmte Lokalitäten gebunden sind.

Betrachten wir nun diese Fächer alle, so findet sich, daß die meisten mehr oder minder auf Anwendung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse beruhen. Es gäbe also für alle diese Fächer schon nach dieser Seite hin eine gemeinsame Vorbildung: Mathematik und Naturkunde.

Rechnen wir dazu, daß Mathematik und Naturkunde ein an und für sich Bildendes sind, daß ferner alle diejenigen, welche wir Gebildete nennen, als Bürger samt und sonders einiger ethischen und intellektuellen Eigenschaften, zum Befehlen wie zum Gehorchen bedürfen, so läge der Gedanke nahe, es gebe, wie für den Gelehrten, so auch für den Gebildeten, eine allgemeine Bildung spezifischer Natur, zu deren Erwerbung eine Anstalt wünschenswert und notwendig wäre.

Daß die Volksschule dieselbe nicht gewähren kann, ist klar; da wir aber Gymnasien haben, so können diese es vielleicht.

Angenommen nun einen Augenblick, es sei für die von uns als „Gebildete" charakterisierte die allgemeine Gelehrtenbildung wünschenswert, so dauert der vollständige Gymnasial-Kursus acht Jahre (vom zehnten bis zum vollendeten achtzehnten), und dann ist wenigstens noch

*) Um Frankreich nicht unrecht zu thun, mag auch an den Unverstand erinnert werden, der vor einigen Jahren in den süddeutschen Kammern sich hören ließ.

Digitized by Google

ein Jahr Universitätsstudium beim Philosophen absolut notwendig, wenn das Gewölbe seinen Schlußstein erhalten soll. Abgesehen nun von der instinktiven Abneigung der Mehrzahl unserer Gebildeten gegen eine solche Weise, ihre Söhne zu einem der obengenannten Fächer vorbilden zu lassen, ist dieser Weg für viele gar nicht praktikabel, weil es ihnen entweder an Zeit, oder an Geld, oder an der Geisteskraft zur Verdauung des antiken Kulturelements fehlt, das, unverdaut in den Köpfen liegend, große Beschwerden macht. Ein großer Teil unserer Bürger würde demnach ohne alle geeignete Vorbereitung ins bürgerliche und gewerbliche Leben treten. Die Folgen davon würden greulich sein, die bürgerliche Gesellschaft, die Familie, der Staat, die Individuen selbst, alles würde davon zu leiden haben.

Nun schlägt Herr Thiersch vor, die jungen Leute dieser Kategorie nur bis zum vierzehnten Jahre Lateinisch treiben zu lassen und damit ihre allgemeine Bildung zu beschließen. Ich komme später auf diese fixe Idee der lateinischen Schule zurück, und werde dann das Wahnsinnige dieses Einfalls aufzeigen.

Nehmen wir aber nun einmal an, die Erwerbung einer vollständigen Gelehrtenbildung sei den Gebildeten aus den angegebenen Gründen nicht unmöglich, so steht zu fragen, ob sie wünschenswert ist. Darauf antworte ich: Nein.

Es ist zuvörderst klar, daß unsere heutige Sittlichkeit und Kultur, unsere religiöse, ethische, intellektuelle, politische, sociale Vorstellungen und Institutionen nicht nur andere, sondern auch vollkommener sind, als die des Altertums und des Mittelalters.

Es ist zweitens klar, daß alles historische Studium des Gelehrten in letzter Analyse doch darauf hinauslaufen muß, die Gegenwart zu verstehen und auf sie vernunftmäßig zu wirken. Nicht darum kennt der heutige Philosoph die Geschichte, um Platons oder Aristoteles' Philosophie zu erneuern; nicht darum weiß der Staatsmann Geschichte, um uns die Gesetze des Charondas oder die Konstitution Karl des Großen vorzuschlagen; Plagiare der Vergangenheit wie die Saint-Simonisten oder Herr Thiersch, dessen lateinische Schule vor dreihundert Jahren ganz nützlich war, können wir nicht gebrauchen.

Es ist drittens klar, daß unsere Gebildeten sich heutzutage auf demselben Wege in unsere Sittlichkeit und Kultur hineinleben können, auf welchem sich die Zeitgenossen des Miltiades in die ihrige hineingelebt haben. Die Griechen wurden vortrefflich gebildete Menschen, ohne sich um den historischen Zusammenhang ihrer Kultur und Lebensordnung, Ägypten und den Orient zu kümmern. Nun ist es sehr wünschenswert, daß eine Klasse, die man eben die Klasse der Gelehrten nennt, in unserer Zeit das thue, was die Griechen versäumt haben, und ich stimme sehr dafür, daß der Staat keinem höhere Ämter gebe,

Digitized by Google

der sich nicht eine vollständige historische Bildung erworben hat; wenn aber unsere Gebildeten in diesem Stücke die Griechen nachahmen, die nicht mehr Geschichte wußten als Herodot enthält und über die Ursprünge des Nationalhasses zwischen Hellenen und Persern hinauszugehen nicht Lust hatten, so kann man, dünkt mich, vollkommen mit ihnen zufrieden sein, da sie in diesem Falle jedenfalls ein größeres Pensum zu lernen bekommen als die Griechen hatten. Wir in Deutschland z. B. halten Franzosen, Italiener, Spanier, Neugriechen, Amerikaner nicht für Barbaren, die Engländer, Schweden, Nordmannen, Dänen sind sogar unsere Vettern. Allenfalls gegen die Slaven thun wir etwas vornehm — was seine guten Gründe hat. Weil wir aber als ein christliches Volk uns nur als einen Teil der neueuropäischen Menschheit, wie sie sich seit Völkerwanderung und Christianisierung Europas gegliedert, fühlen dürfen, weil wir teils durch gemeinsame Abstammung, teils durch die Religion, teils durch die Kultur Brüder sind; so hat die historische Bildung des heutigen Gebildeten wenigstens bis auf die Ursprünge des modernen Europas zurückzugehen, und so wird er auch wohl eine und andere neuere fremde Kultursprache zu lernen haben, um sein Bewußtsein zu vervollständigen. Überhaupt wird auch unser Gebildete es fühlen, daß wir Epigonen sind und mit keiner so leichten Bagage unsere Lebensreise machen können als die Zeitgenossen des Perikles es konnten. Die Bildung unserer Gebildeten wird darum etwas mehr besagen als die Bildung der griechischen Schönen und Guten.

Es ist viertens klar, daß nur ausgezeichnete Geister mit wahrhaftem Nutzen für sich und die Welt die treue Penelope der vaterländischen und zeitgenössischen Bildung verlassen, um die Welt zu durchstreifen. Wie viele der Gefährten brachte Odysseus denn zurück? Sicherlich wird der, welcher die Fahrt nach räumlich und zeitlich entlegenen Kulturen glücklich vollbracht hat, seinem Vaterlande ganz andere Dienste leisten können, als der, welcher nicht fremder Völker Sitten durchforschte; aber es können nun einmal nicht alle diese Fahrten unternehmen. Es muß auch solche geben, die sich bloß erzählen lassen, wie es einmal gewesen. Wenn nun von den Gelehrten, unter denen man doch die kräftigsten Geister vermuten soll, so viele von ihrer Fahrt durch die Geschichte so zurückkehren, daß sie fast ebenso gut hätten zu hause bleiben können, wenn andere sich in eine der durchreistesten Gegenden, sei es nun Griechenland oder das Jahrhundert Innocenz III., so verliebt haben, daß sie, heimgekehrt, in unseren Verhältnissen nur Verwirrung anrichten können; so ist es durchaus nicht geraten, einen so bedeutenden Teil unserer Jugend solcher Gefahr auszusetzen, für die es Ausgewählter und Freiwilliger bedarf, einer heiligen Schar, wie sie das Gymnasium enthält. Mag der Gelehrte die Welt der Kultur umsegeln, unseren Gebildeten können wir höchstens einen Ausflug nach England und

Digitized by Google

Frankreich gestatten, und den gemeinen Mann wollen wir ganz und gar zu hause behalten. Einheit im Bewußtsein ist eine gar wichtige Sache, die man nicht leichtsinnig aufs Spiel setzen soll. Mit einer fremden Sprache empfängt man eine neue Seele. Ein ganzes Volk, das en masse zwei Sprachen spräche, wäre unendlich beklagenswert; man gehe nach Straßburg. Die bloße Erlernung von ein paar neueren Sprachen, die doch Völkern angehören, welche trotz nationaler Differenzen unsere christlich-moderne Lebensanschauung teilen, ist nur dem unschädlich, der seine Bildung bis dahin erweitert und vertieft, daß der durch die fremde Sprache und Anschauung ins Bewußtsein geworfene Gegensatz zugleich wieder ausgesöhnt und überwunden wird. Den Sprung aber nach Griechenland und Rom, in eine sehr mangelhafte Sittlichkeit, ins Heidentum, in Zustände hinein, die wohl nur der Philosoph sine ira et studio ansehen kann, sie weder nach Art der Pietisten verdammend, noch nach Art mancher Philologen überschätzend, diesen Sprung wollen wir nur denen zumuten, die ihn freiwillig auf eigene Gefahr machen wollen und überdies die Mittel haben, länger außer Landes zu sein als für unsere Gebildeten nützlich ist. Denn auch in diesen Dingen heißt es, daß wer A gesagt hat, auch B sagen muß; ein Gelehrter, der nur die beiden antiken Kulturen kennt und nicht zugleich die neueren, ist ein tristes Subjekt. Da es uns nun im Laufe der Jahrhunderte gelungen ist, zu einer modernen Bildung zu gelangen, die trotzdem, daß die antike in ihr aufgehoben ist, unmittelbar erlangt werden kann, so mögen unsere Gebildeten sich an dieser Bildung genügen lassen, die von der ja auch vorhandenen schreibenden, lehrenden und regierenden Gelehrten-Klasse immerfort so viel Zufluß an antiken Elementen empfangen wird, als sie aufnehmen kann. Ich glaube selber, daß ein großer Teil der Barbarei in den heutigen französischen und schweizerischen Zuständen daher rührt, daß der gegenwärtigen Atmosphäre dieser Länder der nötige Anteil antikgriechischer Lebensluft mangelt. In Deutschland ist das nicht zu befürchten, wir werden hoffentlich stets einen zahlreichen und tüchtigen Gelehrtenstand haben. Dieser mag die Vermittelung der deutschen Bildung mit den fremden Kulturen übernehmen, die Voß, Schlegel, Rückert, Streckfuß und Ähnliche mögen unseren Gebildeten das Schönste und Beste an Blüten und Früchten aus den Kulturen aller Länder und Zeiten stets zutragen. Nur kann einer nicht alles thun, und es giebt ja darum Stände im Staate. Wir alle werden uns wohl befinden, wenn jeder an seinem Orte seine Pflicht thut.

Es ist fünftens klar, daß der Staat, die bürgerliche Gesellschaft, die Familien, die Individuen selbst, ihre sämtlichen Interessen gewahrt sehen, wenn diejenigen, welche ich, weil sie weder der Kategorie des gemeinen Mannes, noch dem Gelehrtenstande angehören, Gebildete ge-

Digitized by Google

nannt, eine Bildung empfangen können, die zwar weder Eruditi, noch Savants, noch Philosophie aus ihnen macht, sie aber befähigt, nicht nur als gute Christen und brave Volksgenossen zu leben, wie es für den gemeinen Mann hinreicht, sondern ihnen auch die Mittel giebt 1. an dem modernen Kulturleben in Religion und Kunst teil zu nehmen; 2. diejenigen öffentlichen Geschäfte zu übernehmen, welche der Staat teilweise schon seinen nicht bediensteten Bürgern übergeben hat, teils noch übergeben wird, 3. ihre Privatgeschäfte mit Einsicht und Erfolg zu führen.*) Letzteres ist nicht nur, wie mancher denken möchte, eine Privatangelegenheit, die der Staat, der freilich hier delikat verfahren muß, unberücksichtigt lassen könnte; im Gegenteil, je besser sich die Privaten befinden, desto besser befindet sich der Staat, und es liegt in seinem Interesse, die auf den Erwerb gerichtete Intelligenz bei seinen Angehörigen nach Möglichkeit zu steigern.

Könnten aber nicht die sogenannten niederen Gewerbeschulen, wie man deren an manchen Orten errichtet hat, das leisten, was das Gymnasium nicht zu leisten vermag? könnten nicht diese Anstalten, indem sie junge Leute, die sich den verschiedenen Berufen des industriellen Lebens widmen wollen, diese jungen Leute allgemein menschlich und bürgerlich auszubilden?

Hierauf antworte ich wieder: Nein, und bin leider gezwungen, den Gründern niederer Gewerbeschulen von der Art, die zugleich eine Espèce von Bürgerschulen sein sollen, vollkommene Unklarheit des Gedankens und vollkommene Unkunde des Bildungswesens vorzuwerfen. Diese Bastard- und Zwitteranstalten sind kulturpolitische Mißgeburten, vom utilitarischen Industrialismus mit der pädagogischen Ignoranz gezeugt. Ich wünschte, der Verfasser des Athanasius schriebe auch gegen diese gemischte Ehe.

Schon oben ist erklärt worden, daß niedere Gewerbeschulen, in denen ehemalige Zöglinge der Volksschule entweder theoretischen oder auch theoretisch-praktischen Unterricht in dem Handwerk, das sie lernen sollen, erhalten, höchst wünschenswerte Anstalten sind. Ebenso wenig wird die Notwendigkeit der höheren Gewerbschulen, wie sie in Karlsruhe, Prag, Wien, Berlin, Hannover, Braunschweig bestehen, geleugnet; welchen Nutzen können aber Barstardanstalten haben, wie die, von denen es sich hier handelt?

Handwerkslehrlinge können sie nicht besuchen, weil es ihnen an Zeit, an Geld und an Vorkenntnissen fehlt.

---

*) „Es müssen die Bürger zwar im stande sein, Geschäften obzuliegen und Krieg zu führen, aber vielmehr noch in Frieden und Muße zu leben; sie müssen das Notwendige und Nützliche thun können, aber noch viel mehr das Schöne. Nach diesen Gesichtspunkten müssen sie also sowohl in der Jugend als auch in jedem der Erziehung bedürfenden Lebensalter erzogen werden.“ Aristoteles, Politik. VII.

Digitized by Google

Für die Fachbildung der verschiedenen Gewerbe bestehen die höheren Spezialschulen.

So bleibt denn der niederen Gewerbeschule, ich weiß nicht was für ein Schülerpublikum; wahrscheinlich die Söhne solcher Väter, die von intellektueller, ethischer, ästhetischer, religiöser Bildung ihrer Söhne nichts wissen, sondern in der kürzesten Zeit und mit den geringsten Kosten abstrakte Industrialisten aus ihnen machen wollen, Leute, deren Wahlspruch sein wird: Virtus post nummos. Ich begriffe die Zweckmäßigkeit niederer Gewerbschulen, wenn wir, wie die Griechen, Sklaven hätten und durch diese für unsere Rechnung Handel und Gewerbe treiben ließen. Da diese Sklaven ihren Zweck erfüllten, wenn sie nur kluge Tiere wären, da sie, vom Bürgerrechte ausgeschlossen, dem Staate nichts wären, so bedürften sie nur der Dressur ad hoc. Für solche Wesen Gewerbeschulen zu errichten, würde in solchem Falle keine üble Spekulation der sklavenbesitzenden Freien sein, und es wundert mich nur, daß diejenigen russischen Seigneurs, welche auf ihren Gütern Fabriken und Manufakturen angelegt haben, nicht bereits auf den Einfall gekommen sind, aus gemeinsamen Mitteln Gewerbeschulen zu stiften, wo sie die Dirigenten ihrer Fabriken, Werkmeister u. s. w. wohlfeiler produzieren könnten, als sie jetzt diese Ware, da sie dieselbe aus Deutschland, Frankreich, England und Belgien verschreiben müssen, erhalten können. Auch sollte es mich nicht wundern, wenn in einem Lande wie Nordamerika, wo man es erst bis zur Polizierung und Civilisation, aber noch nicht bis zur Kultur gebracht hat, und to make money einem großen Teile der Bürger vorderhand als erster und wesentlichster Lebenszweck gilt, Gewerbeschulen über Gewerbeschulen gegründet würden. Aber in Deutschland — ?

Man wird mir entgegnen, die Gewerbeschulen vernachlässigten keineswegs die allgemeine Bildung über der industriellen; beides zu vereinigen sei eben ihr Verdienst.*) Schade, daß solches Vereinigen

---

*) In der Stuttgarter Gewerbeschule (seit Neujahr 1840 hat sie zwar nicht die Natur, aber den Namen einer polytechnischen Schule angenommen) wird z. B. deutsche, französische, englische und italienische Sprache, Geschichte und Geographie, Religion, Elementarmathematik, Physik und Chemie, Naturgeschichte, also alles das gelehrt, was auch eine Bürgerschule und wahrscheinlich die neben der Gewerbeschule bestehende achtklassige Realschule lehrt, die jährlich zehntausend Gulden kostet.

Sieht man aber genauer zu, so weiß man wirklich nicht, was man denken soll.

Die Schüler sind dreizehn bis sechszehn Jahre alt, der ganze Kursus dauert drei Jahre.

In diesen drei Jahren nun sollen die jungen Leute erstens das lernen, was die Bürgerschule in sechs Jahren lehrt, zweitens sollen sie technische Spezialstudien machen. Braucht nun ein durch Bürgerschule oder Gymnasium wohl vorbereiteter

Digitized by Google

in der Wüste, wie man es hier beabsichtigt, der Natur der Sache nach unmöglich ist. Natur der Sache nenne ich aber hier erstens die Natur der Bildung, zweitens die Natur der Wissenschaften, drittens die Natur des jugendlichen Geistes. Nur über den letzteren ein Wort.

Entweder gelingt es der Gewerbeschule, daß sie den vierzehnjährigen Knaben für den technologischen Gesichtspunkt, aus dem man alle Naturwissenschaften treiben kann, interessiert, oder es gelingt nicht. Hoffen wir, daß den Seelen der Mehrheit unserer jungen Leute bei der Geburt so viel edles Metall beigemischt ist, daß es nicht gelingt, sie vor der Zeit für die Frage zu interessieren, wie viel Farbstoff eine Pflanze, wieviel Öl ein Samen, wieviel Gas eine Kohle, wieviel Dünger die Knochen eines Menschen liefern können. Solche junge Leute lernen dann in der Gewerbeschule nichts von den Gewerben, und auch sonst wohl nicht viel, weil man, damit der Unterricht ihrem Geiste Befriedigung gäbe, die liberalen Wissenschaften auch liberal betreiben müßte. Just die besten jungen Leute könnt Ihr für Mathematik, Grammatik u. s. w. passionieren, für doppelte Buchhandlung, Wechselkurs, englische und französische Handels-Korrespondenz nicht. Gelingt es Euch aber mit Eurem Unterricht — und es mag bei vielen gelingen —, so ist das viel schlimmer, und es bleibt denjenigen, welche eine würdige Vorstellung von Leben, Familie und Staat haben, nur der Trost, daß es doch auch gleichzeitig Unterrichtsanstalten, und zwar in größerer Anzahl als die Gewerbeschulen, giebt, die sich ein edleres und menschlicheres Ziel für

---

junger Mann anderwärts noch wenigstens zwei Jahre, um eins der technischen Fächer zu studieren, so hat die Stuttgarter Schule in drei Jahren zu leisten, was anderwärts acht Jahre erfordert.

Daß bei den wenigen Stunden, die für Sprachen und Geschichte angesetzt sind, von keiner Bildung die Rede sein kann, versteht sich von selbst.

Wie es aber möglich zu machen, daß dreizehnjährige Knaben im ersten Jahres-Kursus die Elementarmathematik lernen — andere Schulen brauchen vier bis sechs Jahre dazu —, gestehe ich nicht begreifen zu können. Algebra und Geometrie muß aber in dieser Schule in einem Jahre gelernt werden, weil im entgegengesetzten Falle die Schüler im zweiten und dritten Jahre nichts von den Vorträgen über Analysis und analytische Geometrie, Mechanik u. s. w. verstehen.

Und so fürchte ich, daß die Stuttgarter Gewerbe- oder polytechnische Schule nicht nur nichts für die humane Bildung ihrer Zöglinge thun kann, sondern auch für ihre technische Fachbildung nur sehr wenig wird leisten können. Und doch sind tüchtige Techniker ein Bedürfnis für ein so stark bevölkertes Land. Hilfe wäre ziemlich leicht. Zuerst müßte man zwei Arten von Vorträgen sorgfältig unterscheiden, man müßte Vorträge für eigentliche Techniker und andere für Handwerkslehrlinge und Gesellen halten. Zweitens müßte man den eigentlichen Zöglingen der polytechnischen Schule den vorherigen Besuch eines Gymnasiums oder einer vollständigen Realschule zur Pflicht machen, keinen Schüler vor vollendetem sechszehnten Jahre aufnehmen. Die Sprache-, Religions- und Geschichtsstunden fielen dann fort, und die Vorträge über Physik, Chemie, Botanik, Zoologie u. s. w. nähmen einen andern Charakter an.

Digitized by Google

ihre Bemühungen stellen. — Mir ist aber der ganze Gegenstand so widerwärtig, daß ich lieber den Vorwurf, oberflächlich und unvollständig zu sein, hören, als bei der niederen Gewerbeschule länger verweilen will.

Für die Fachbildung der verschiedenen Beschäftigungen der Gebildeten existieren bereits Schulen; für die allgemeine Bildung sowie zur Vorbereitung auf die Fachbildung der Gebildeten muß ebenfalls eine dem Gymnasium koordinierte Schule existieren; heißt nun das Gymnasium die Gelehrtenschule, so nenne ich diese Anstalt die Bürgerschule.*)

II.

Die Organisation der Bürgerschule folgt aus ihrem Wesen, welches wieder aus dem Wesen des Gebildeten folgt, den wir oben zwischen dem gemeinen Manne und dem Gelehrten entdeckt haben. Die Bürgerschule soll dem Gebildeten außer seiner allgemeinen Bildung, welche sich spezifisch von der allgemeinen Bildung des Gelehrten unterscheidet, die Vorbereitung zu seiner Berufsbildung gewähren, möge er dieselbe nun später in einer Fachschule oder in der Weise der Lehrlingschaft erwerben wollen.

Welche nun die verschiedenen Berufe sind, für welche die Bürgerschule vorbereiten soll, haben wir schon oben gesehen. Höhere Staatsämter sind nicht darunter, allenfalls militärische ausgenommen, und es würde nimmer gut thun, wollte man, wie manche vorgeschlagen, von den sogenannten Kameralisten nur die Bildung verlangen, welche die Bürgerschule zu geben bestimmt ist.**) Der Staat hat aber durchaus kein Interesse in den subalternen Stellen litterati zu sehen, im Gegenteil. Denn wer, nachdem er den vollständigen Cyklus gelehrter Studien durchlaufen hat, aus Mangel an Talent oder Einsicht, keine Ratsstelle erhalten darf, der wird auch besser von einem der untergeordneten Ämter fern gehalten. Die Gründe liegen auf offener Hand. Auf anderen Gebieten, z. B. dem gelehrten, fällt es sicherlich keinem ein

*) Ich fühle keinen Beruf, die verschiedenen Real- oder höheren Bürgerschulen, die ich seit Jahren zwischen Ostsee und Rhone besehen, hier zu besprechen. Manches ist noch sehr unvollkommen, hier fehlen die Mittel, dort die Einsicht. Viele Behörden suchen erst nach dem Rechten, ebenso viele Lehrer; bei diesem glaubt man sich im Gymnasium, bei jenem in der Volksschule. Wir müssen eben alles lernen und dazu gehört Zeit.

**) Es ist mir absolut unbegreiflich, wie die so aufgeklärte württembergische Regierung den Kameralisten und Regiminalisten das Gymnasialstudium des Griechischen hat erlassen können. Wenn auch Kameralisten von Natur Utilisten sind und Aristoteles Wort: „Überall nach dem Nutzen zu fragen, geziemt am wenigsten hochsinnigen und freien Menschen“ ihnen höchst unerbaulich und allen gesunden Grundsätzen der Staatswirtschaft zuwider klingen mag: so sollte doch eine Regierung für die Dinge einen anderen als den kameralistischen Gesichtspunkt haben. — Le superflu, chose si nécessaire!

Digitized by Google

einen unbrauchbaren Universitätslehrer bei einem Gymnasium unterbringen zu wollen; von einem unbrauchbaren Gymnasiallehrer zu glauben, er könne wohl ein guter Volksschullehrer sein. Die quantitativen Bestimmungen gelten nur innerhalb derselben Qualität: Ein Rat ist brauchbarer als der andere und wird mit der Zeit Minister, so zeichnet sich ein Sekretär oder Kalkulator vor dem andern aus und bringt es zum Bureauchef; aber ein unbrauchbarer Rat wird in den meisten Fällen auch ein unbrauchbarer Sekretär sein.

Wie es mehr die Umstände gewesen sind als ein von Zweckbegriffen geleitetes planmäßiges Handeln, was dieser Stadt zu einem Gymnasium verholfen, jene ohne ein solches gelassen hat, so wird man bei Verteilung der zu gründenden Bürgerschulen sich wahrscheinlich auch von den Umständen bestimmen lassen. Und das ist wohl das beste, jeder einzelne Zufall scheint als einzelner vernunftlos zu sein; zählt man sie zusammen, so ist man erstaunt, ein vernunftvolles Ganze zu sehen. Viele Gründe sprechen dafür, daß der Staat die Errichtung der Bürgerschule weder lediglich den Städten überlasse, noch lediglich auf sich nehme; am besten werden diese Anstalten gedeihen, wenn sie teils aus städtischen, teils aus Staatsmitteln erhalten und ebenso gemeinschaftlich inspiziert werden. Die Gründe dafür sind jedem Einsichtigen klar.

Soll die Bürgerschule ihre Bestimmung erreichen, so darf sie nicht weniger als sechs Klassen haben, und zwar so, daß die unterste Klasse nur solche Knaben aufnimmt, welche die Elementarschule absolviert haben. Unter Elementarschule verstehe ich hier, wie bereits oben erklärt, die wahrhafte Volks- oder Elementarschule, nicht die deutsche Schule, das obere Stockwerk unserer Volksschulen. Diese erst zu besuchen, würde für den Bürgerschüler eher nachteilig als vorteilhaft sein, sowie es lächerlich wäre, wenn man die Bürgerschule als eine Vorschule für das Gymnasium betrachten wollte. Dagegen könnte es von Nutzen sein, mit der Bürgerschule eine Elementarschule zu verbinden, welche dann in der Regel nur von solchen Knaben besucht werden würde, die später die Bürgerschule besuchen wollen. Falls der Direktor der Bürgerschule ein echter Pädagog ist, folglich auch das Elementarschulwesen kennt und *liebt*, kann eine solche Elementarschule eine Musteranstalt sein, an deren Leistungen die Leistungen der übrigen Elementarschulen einen Maßstab und Vorbild haben würden.*) Nur würde es in keinem Falle wohlgethan sein, die beiden Klassen der Elementarschule und die sechs Klassen der Bürgerschule zu addieren,**) von acht Klassen zu reden; es muß

*) Vorbild nur für den Elementarunterricht (vom sechsten bis zum zehnten Jahre), nicht für den Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen (vom zehnten zum vierzehnten Jahre.)

**) Diesen Fehler hat man bei den Berliner höheren Stadtschulen begangen.

Digitized by Google

Lehrern, Schülern und Eltern stets das Bewußtsein erhalten werden, daß der Übergang aus der Elementar- in die Bürgerschule ein Sprung, der Unterschied ein qualitativer ist. Von den Lehrern der Bürgerschulen würde es abhangen, ob die Elementarschule nur eines Lehrers bedürfte, oder deren zwei nötig wären. Es ist nämlich sehr zu wünschen, daß der studierte Lehrer den Elementarunterricht kenne und liebe — der echte Pädagog ist eben so gern bei Kindern, die er mit Rechenpfennigen oder Schwefelhölzern zählen lehrt, als bei Jünglingen, die er Gleichungen des vierten Grades auflösen läßt —, der Unterricht in der Bürgerschule, besonders in ihren unteren Klassen, wird sehr gewinnen, wenn die Lehrer zugleich fähig sind, die Elemente in der Kinderschule zu lehren. Da aber Lehrer, welche dieses gelernt haben, in diesem Augenblicke noch sehr selten sind,*) so wird eine mit einer Bürgerschule vereinigte Elementarschule in der Regel zwei Elementarlehrer nötig haben. In der eigentlichen Bürgerschule, auch in den unteren Klassen, dürfen diese nur als Schreib- und Gesanglehrer, allenfalls auch für den Unterricht in der elementarischen Zahlen- und Raumlehre benutzt werden.

Denn es ist von großer Wichtigkeit, daß die Bürgerschule nur solche Lehrer habe, die dem Gelehrtenstande angehören, einen vollständigen Gymnasial- und Universitätsunterricht genossen haben. Wie der Volksschullehrer, der den gemeinen Mann zu bilden hat, dem Stande der Gebildeten angehören muß, so darf derjenige, welcher für den Stand der Gebildeten erziehen will, nicht selbst in diesem Stande stehen, er bedarf der gelehrten Bildung. Die württembergischen Realschulen werden erst dann ihren Zweck erfüllen können, wenn man eingesehen haben wird, daß der Weg nach Tübingen nicht über Eßlingen geht.**) Wie billig ist in Preußen das Examen für Lehrer an Gymnasien und Bürgerschulen dasselbe, nur daß man den Kandidaten, welche an Bürger-, nicht an Gelehrtenschulen unterrichten wollen, die Prüfung über antike Philologie erläßt. D. h. man erläßt ihnen keineswegs die Prüfung über die jedem Gelehrten nötige Kenntnis der beiden alten

*) Gar viele von denen, die es wissen sollten, wissen weder, daß der Elementarunterricht eine Wissenschaft und Kunst ist, die studiert und geübt sein will, noch daß diese Kunst existiert und glänzend ausgeübt wird. Diese Wissenschaft und Kunst zu verstehen und geübt zu haben, ist aber für den Lehrer am Gymnasium und Bürgerschule, vielleicht sogar für den akademischen Lehrer, der sich nicht mit Hefte-Ablesen begnügen mag, mehr als wünschenswert; es ist nötig, nämlich wenn man in der Wissenschaft und Kunst des höheren Unterrichts ein Meister und nicht Stümper sein will.

**) Ausnahmsweise muß es den Behörden allerdings gestattet sein, hervorragende Talente hervorzuziehen. So möchte Herr Wurst, der, nachdem er in St. Gallen mit großem Erfolge das Seminar dirigiert, jetzt wieder Schullehrer in Ellwangen ist, passender an einer Realschule zu beschäftigen sein. So ist der Direktor der Elberfelder Realschule, Herr Egen, ein ehemaliger Volksschullehrer.

Digitized by Google

Sprachen; man verlangt nur nicht, daß sie Philologen seien. Dagegen müssen sie neuere Sprachen und Litteraturen als Philologen kennen; denn diese sollen sie lehren. Man ist aber noch nicht fähig, Deutsch oder Französisch oder Englisch zu lehren, wenn man diese Sprachen richtig und zierlich schreibt und spricht, das ist Bildung und weiter nichts. Zum Lehren gehört mehr, und dieses Mehr nenne ich Philologie. Das preußische Verfahren ist das Richtige. Denn was weiter den Unterricht in Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft betrifft, so liegt es auf platter Hand, daß der Lehrer, welcher diese Dinge in einer Bürgerschule lehren will, seinem Kollegen am Gymnasium an Gelehrsamkeit und Bildung nicht nachstehen darf. Wäre Herr Thiersch nicht so unglaublich leichtsinnig, so hätte er sich, ehe er „seinen Gang" gegen die Realschulen unternahm, vorher mit dem Reglement des preußischen Unterrichtsministeriums über die höheren Bürgerschulen bekannt gemacht; er würde alsdann wenigstens einen Teil seiner Absurditäten, nämlich seine Angriffe gegen Dinge, die gar nicht existieren, zurückgehalten haben. Die Bürgerschulen in Preußen sind so eingerichtet, daß nur Gelehrte daran lehren können, weil die Lehrer das ordentliche Examen pro facultate docenti zu bestehen haben.*) Da es aber in Preußen wie anderwärts vorderhand unmöglich ist, eine hinlängliche Anzahl von wissenschaftlich gebildeten Lehrern der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften aufzufinden, so hat man sich hier und da nach den Umständen richten müssen. Es kann nicht alles gleich vollkommen sein, aber es soll es werden.

Da die Bürgerschule sechs Klassen hat (vom zehnten bis zum sechszehnten Jahre), so bedarf sie sechs ordentlicher Lehrer, wovon einer Dirigent. Ungerechnet ist hierbei der Schreib-, Zeichen-, Gesang-, Turn- und Religionslehrer. Was den Religionsunterricht betrifft, so wird es am zweckmäßigsten sein, ihn durch die städtischen Pfarrer der beiden Konfessionen geben zu lassen; der Lehrer der Gymnastik sollte wo möglich einer der ordentlichen Lehrer sein; von den Schreib-, Zeichen- und Gesanglehrern ist außer der Fertigkeit in ihrer Kunst und der Geschicklichkeit, sie mitzuteilen, wenigstens so viel pädagogische Bildung zu verlangen, daß diese Stunden nicht, wie es so oft geschieht, dem guten Geiste der Anstalt Schaden bringen. Giebt es in einer Schule, die fünf vortreffliche Lehrer hat, auch nur einen einzigen sechsten, in dessen Stunden Methode oder Disziplin fehlt, und wären dieser Stunden nur zwei in der Woche, so leidet die ganze Anstalt darunter; leiht doch ein vernünftiger Mensch nicht einmal ein gut geschultes Pferd einem solchen, der es nicht secundum legem artis zu behandeln weiß, indem

*) Auch genießen die Abiturienten der Bürgerschule das Privilegium des einjährigen freiwilligen Kriegsdienstes u. s. w.

Digitized by Google

in acht Tagen nicht wieder gut gemacht werden kann, was ein halber verdorben hat.

Ob es vorteilhafter ist, den Direktor der Bürgerschule aus den Lehrern der Sprachen und der Geschichte, oder aus den Lehrern der Mathematik und Naturkunde zu nehmen, ist eine Frage, die nur dann eine Bedeutung haben würde, wenn der Verein von Charakter, Geschäftstalent und sozialer Bildung, ohne welchen niemand mit Erfolg eine Schule dirigiert, obligate Eigenschaft jedes sonst tüchtigen Lehrers wäre. Man nimmt den Direktor eben, wie man auch eine Frau nimmt, nämlich wo man ihn findet, natürlich innerhalb einer gegebenen Kategorie. Eben so wenig kann im voraus bestimmt werden, für welchen Verein von Lehrobjekten ein Lehrer anzustellen; man muß die Lehrer eben für die Fächer gebrauchen, welche sie verstehen und lieben, und hat bei Anstellungen nur darauf zu sehen, daß die Summe der Lehrer wirklich eine Schule bilde und nicht eine Akademie au petit pied, wo jeder seinen Spruch sagt und sich um den anderen nicht bekümmert. Ich kenne ein Lehrer-Kollegium, das aus lauter ausgezeichneten Köpfen und tüchtigen Menschen besteht, die Schule aber liefert die allermittelmäßigsten Resultate. Und das bloß deswegen, weil die Behörde, von welcher die Anstellungen ausgehen, nicht zu wissen scheint, was eine Kombination sagen will. Sie hat für jedes Fach einen anerkannt tüchtigen Mann gesucht, hat ihn gefunden, nun kommen diese Tüchtigkeiten zusammen, und siehe da, es wird nichts Tüchtiges daraus: die Steine fügen sich nicht zum Bau. Sollen mehrere an einem Strange ziehen, so müssen sie eben zusammen passen, über Ziel, Mittel und Wege, Art und Weise einig sein. In Staaten, wo die höheren Unterrichtsbehörden aus Männern bestehen, die selbst früher unterrichtet haben, ist es diesen möglich, das Zusammengehörige zusammenzubringen; wo aber die aufsehenden Behörden demokratisch aus gewählten Männern, oder, was viel schlimmer, bureaukratisch aus „Juristen", wie Luther sagt, zusammengesetzt sind, da wird man, Redlichkeit und guten Willen solcher Behörden zugegeben, die Hauptstimme über Anstellung der Lehrer entweder dem Direktor der Schule einräumen oder gewärtig sein müssen, daß die Wohlweisen und die Hochpreislichen das Chaos organisieren. Denn da weiß nun der Direktor, was der Schule frommt. Es können Fälle eintreten, wo ein Mann sechsten oder siebenten Ranges einem Manne zweiten oder ersten Ranges vorzuziehen ist, nämlich wenn jener zu den bereits vorhandenen Elementen in Wahlverwandtschaft steht, dieser aber nicht. Wer nicht selbst Pädagog ist, hat von der Folter keinen Begriff, auf die der Geist eines Knaben gespannt wird, der für drei Sprachen drei Lehrer hat, die nicht übereingekommen sind, dieselbe grammatische Methode, Terminologie und Theorie anzunehmen. Von den Widersprüchen, in denen sich der historische mit dem Religionsunterrichte befinden kann,

Digitized by Google

gar nicht zu reden. Man hält dergleichen für Schulfuchsereien, die nichts zu bedeuten und höchstens den Nachteil haben, daß der Knabe in der Konfusion weniger lernt; wer aber die Natur des menschlichen Gemütes kennt, der weiß, daß es sich hier um moralische Gefahren der ernsthaftesten Art handelt, Gefahren, die ich hier nicht weiter schildern will. Ich bin weit entfernt, irgend einem Despotismus das Wort zu reden und Gott behüte die deutschen Schulen in secula seculorum davor, „administriert" zu werden, wie dies den französischen und russischen Schulen geschieht, die von Petersburg und Paris ihre Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher bekommen. Ein anderes aber ist Freiheit, ein anderes Anarchie. Daß die Schule in Köln mit der in Düsseldorf harmoniere, ist keineswegs notwendig, aber jede Schule muß mit sich selbst harmonieren, und deshalb müssen sich die Lehrer vereinigen, so daß in der That ein Akkord entsteht. Lehrt Grammatik oder Mathematik nach diesem oder jenem System, nach dieser oder jener Methode, mir ist zwar die Wahl nicht gleichgültig, indes ist sie euere Sache; aber lehrt einstimmig, lehrt konsequent, macht die Geistvollen unter euern Schülern nicht an aller Wahrheit irre, macht die weniger Begabten nicht stupide. Welcher Lehrer z. B. einer Sprache nicht fähig wäre, beim Unterrichte seine obzwar bessere Theorie und Methode aufzuopfern, wenn dies, im Falle er seine sprachlehrenden Kollegen nicht zu sich herüberziehen kann, nötig würde, um in das Bewußtsein der Schüler keinen Zwiespalt zu bringen, der könnte zwar ein wackerer Gelehrter und vielleicht ein ausgezeichneter Universitätsprofessor sein, aber er wäre kein echter Jugendlehrer; denn der ist vor allen Dingen Pädagog. *)

Wie nun das Gymnasium seinen Unterricht so einrichtet, als sollte und könnte jeder Schüler das Höchste erreichen, so hat dies auch die Bürgerschule zu thun. Vom Manne, der Ökonomie treibt und Sonntags predigt, bis zu einem Schleiermacher ist ein weiter Weg und doch sind beide „Gelehrte". So wird es auch unter den „Gebildeten" sein. Wie Gymnasium und Universität auf verschiedene Köpfe verschieden wirken, so wird es auch die Bürgerschule thun. Von ihren Schülern, wenn sie erst Männer geworden, wird der eine ein vorzüglicher, hochgebildeter Mensch sein, während ein anderer nur mit Mühe das Prädikat eines „Gebildeten" zu behaupten vermag. Die Schule hat ihre Pflicht gethan, wenn dieser, so viel an ihr lag, hätte werden können, was jener geworden ist.

*) Natürlich wäre nichts dagegen einzuwenden, wenn ein Lehrer in solchem Falle an eine Schule versetzt zu werden suchte, wo er gleichgesinnte Kollegen fände. Wäre der Fall denkbar, daß sämtliche Sprachlehrer eines Gymnasiums, an dem ich stände, die Satzlehre nach der von Herrn Thiersch ausgeklügelten Theorie vortrügen, so würde auch ich es thun, aber nur so lange, als mir keine neue Stelle angewiesen wäre, wo ich das Rechte lehren könnte.

Digitized by Google

Was wir unter einem „Gebildeten" verstehen, haben wir bereits gesagt. Für welche Lebenslagen der Gebildete gebildet werden muß, ist ebenfalls aus dem Vorhergehenden klar. Seine Bildung hat zu sein 1. eine intellektuelle, Verstandesbildung; 2. eine positiv wissenschaftliche, Kenntnisse; 3. eine ästhetische; 4. eine ethische und religiöse; 5. eine politische, Bildung zur Bürgerlichkeit und ihren Rechten und Pflichten; 6. eine fachliche, für seinen näheren Beruf. Die letzte allein ist von der Bürgerschule ausgeschlossen.

Demnach muß der Unterricht der Bürgerschule als Ganzes fähig sein, diese verschiedenen Seiten der Bildung zu gewähren, wobei sich von selbst versteht, daß ein Unterrichtsgegenstand diese, ein anderer jene Seite vorzugsweise fördern, ein und der andere auch in mehr als einer Hinsicht bildend sein kann. Was aber nicht eigentlich bildend wäre, das könnte schon deshalb nicht in den Cyklus der Unterrichtsfächer der Bürgerschule aufgenommen werden. Diese hätte nun folgende Dinge zu lehren:

I. Ethische Wissenschaften.

A. **Sprachunterricht.***) (Deutsch. — Französisch. — Englisch.)
1. Verstehen, Sprechen, Schreiben: Technik.
2. Einsicht in den Sprachbau: Grammatik.

B. **Litteraturunterricht.** (Deutsch. — Französisch. — Englisch.)
1. Anleitung zum Verstehen der Dichter, Historiker, Redner und didaktischen**) Schriftsteller: Lektüre und Grundzüge der Litteraturgeschichte.
2. Einsicht in die Theorie: Stilistik, Rhetorik, Poetik. — Anleitung zum Komponieren.

C. **Geschichtsunterricht.**
1. Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der neueren; — Geographie.
2. Vaterländische Staats- und Gesellschaftsverfassung, theoretische Bildung zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte.

---

*) Wenn sich einer und der andere wundern sollte, daß ich „Sprachen" zu den „Wissenschaften" rechne, so habe ich darauf weiter nichts zu sagen, als daß ich mich über sein Wundern wundere.

**) Unsere Gebildeten können und sollen nicht Metaphysiker sein, was ja auch unsere litterati und savants nicht eben häufig zu sein pflegen, obschon sie es sein sollten; aber sie wollen s. g. Popularphilosophen: Herder, Garve, Mendelssohn, Lessing, Jacobi, Schiller, Montaigne, Pascal, Fénélon, Rousseau, Bonnet, Bonstetten, Ancillon, Mdme Necker-Saussure, Reid, Dugald Stewart und andere Autoren lesen, die, „was der Gott sie gelehrt und was durchs Leben geholfen, dankbar und fromm im Heiligtum" der Litteratur aufgehängt haben.

Digitized by Google

II. Natürliche Wissenschaften.

A. **Mathematik.** (Arithmetik bis zur Theorie der Funktionen; Geometrie und Trigonometrie nebst darstellender Geometrie; angewandte Mathematik — Mechanik, mathematische Geographie u. s. w. — soweit sie ohne Beihülfe der höheren Analysis verständlich.)
1. Einsicht, Theorie.
2. Können, Praxis.

B. **Physik.** (Nebst Chemie, physikalischer Geographie u. s. w.)
1. Anschauung der Phänomene und Einsicht in die „Gesetze".
2. Übungen im Laboratorium.

C. **Organik.** (Geographie, Geognosie und Mineralogie; Botanik; Zoologie.)

III. Gesang, Zeichnen.

IV. Religion.

V. Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral als Naturlehre und Naturgeschichte des Geistes. (In der obersten Klasse.)

VI. Gymnastik.

Man wird mir zugeben, daß der Verein dieser Unterrichtsgegenstände ein Ganzes von Bildung gewährt, freilich eine Bildung, die spezifisch von der Gelehrtenbildung verschieden ist. Die Bildung des Gelehrten ist universell, die des gemeinen Mannes durchaus national, hier haben wir, was man europäisch-moderne Bildung nennen kann, eine Spezialität, die sich, soviel ich davon verstehe, mit Ehren neben der hellenisch-antiken Bildung der Zeitgenossen des Sokrates zeigen darf. Platon und Aristoteles, die glänzendsten Sterne antiker Kultur, ständen sie heute auf, würden, davon bin ich überzeugt, unsere Bürgerschule für eine Anstalt erklären, in der man ein „Schöner und Guter" werden kann; ständen Sokrates und Xenophon auf, ihr Urteil würde noch günstiger sein. Die echten Freunde der echten Bürgerschule sind sich bewußt, im Geiste der großen und reinen Alten zu denken und zu handeln. Wie aber mehr als ein König hat klagen müssen, sein Gesinde sei royalistischer als er, so würden auch diese Alten, kehrten sie wieder und hörten Herrn Thiersch, mit diesem ihrem Lakaien nicht sonderlich zufrieden sein. Herr Thiersch sagt nämlich von den Bürgerschulen: „Ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus ihnen hervorgehen, keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenkt; aber wahre Kinder der Zeit, Umwälzungsmenschen, die alles bessern wollen, nur nicht sich selbst, zieht man heran. Ich würde kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn

Digitized by Google

es nichts weiter als ein Nagelschmied werden sollte.“*) — Ich selber würde Herrn Thiersch abraten, einen zum Nagelschmiede bestimmten Sohn der Bürgerschule zu übergeben; der gehört in die Volksschule. So trifft Herr Thiersch doch einmal den Nagel auf den Kopf. Hundertundzehn Seiten weiter sagt Herr Thiersch, daß die Beförderer der Bürgerschule bestrebt sind, „eine Quelle und eine Wurzel des Gedeihens nach der anderen abzugraben .... und das öffentliche Leben alle Tage weiter von den Auen der Wissenschaft in das dampfmaschinenmäßige Getriebe eines industriellen und gewinnsüchtigen Mechanismus und Materialismus hineinzureißen, welcher alle Teilnahme, alle Mittel für das Ideale und alle Hoffnungen für die Zukunft zu verschlingen droht.“ — „Was lest Ihr da, mein Prinz?“ „Worte, Worte.“ Herr Thiersch gleicht fast meinem Freunde, dem Husarenlieutenant, der, als jemand bemerkte, die Alten hätten keine Husaren gehabt und es komme vielleicht einmal eine Zeit, wo es wieder keine geben werde, nicht begreifen mochte, wie die Welt nur vierundzwanzig Stunden ohne Husarenlieutenants bestehen könne. Was meinem Freunde Dolmann und Palasch, das ist für Herrn Thiersch mensa und τύπτω. Ich thue aber meinem Freunde unrecht; denn verglichen mit Herrn Thiersch, ist er ein wahres Wunder von Billigkeit. Er dachte nicht daran, aus der ganzen Welt Husaren zu machen, Herr Thiersch aber möchte allen Knäblein seine schlechte griechische Grammatik aufzwingen. „Vous êtes orfèvre, Monsieur Jocrisse.“

Nachdem wir die Unterrichtsgegenstände der Bürgerschule aufgezählt, wäre erstens die Bedeutung eines jeden dieser Gegenstände für die moderne Bildung darzulegen, und nebenbei auseinander zu setzen, welche Seite oder welche Seiten des Individuums, die intellektuelle, ethische, ästhetische u. s. w., durch die Beschäftigung mit jedem dieser Objekte vorzugsweise ausgebildet werden. Zweitens wäre zu bestimmen, in welchem Umfange, in welcher Stufenfolge, nach welchen besonderen Rücksichten die genannten Gegenstände gelehrt werden müssen. Zu einer weitläufigen Analyse der aufgezählten Lehrobjekte, um in jedem, mit den Physikern zu reden, den bildenden Stoff aufzusuchen, können wir uns nicht verstehen, da es ein wenig lächerlich ist, wenn man etwa von dem Geschichtsunterrichte sagt, er liefere x % Bildung für das Herz, y % für den Verstand, z % für die Phantasie u. s. w.: einige beiläufige Bemerkungen werden hinreichen. Was aber über alles dieses zu sagen, wollen wir vereinigen mit der Frage nach der Methode.

---

*) Thiersch: Über den gegenwärtigen Zustand u. s. w. I. 250. Es ist eigentlich ein Freund, der also an Herrn Thiersch schreibt. Indem aber Herr Thiersch den Passus reproduziert, ist es so gut, als ob er ihn selbst geschrieben.

Digitized by Google

III.

Wenn von Methode gesprochen wird, so kann dieselbe zunächst als eine bloße Art und Weise des Erkennens genommen werden, und so nehmen sie die Pädagogen in der Regel. Lehrer, welche auf der untersten Stufe pädagogischer Bildung stehen, öfter Gymnasial- als Volksschullehrer, denken bei dem Worte an nichts anderes als an eine gewisse Zweckmäßigkeit und Bequemlichkeit, und so findet denn der eine dies, der andere jenes zweckmäßiger und bequemer. Der eine entscheidet sich so beim Unterricht in der Geschichte für die chronologische, der andere für die ethnographische, ein dritter für die synchronistische Methode, u. s. w. Auf der zweiten Stufe pädagogischer Bildung macht sich bereits die Einsicht geltend, daß der menschliche Geist als lernender einem gewissen Gesetze unterworfen ist; Lehrer auf dieser Stufe psychologisieren und suchen nach diesem Gesetze. Hier also gewinnt das Wort Methode eine höhere Bedeutung: Methode ist der Weg, den das lernende Subjekt zu nehmen hat, um irgend einen Gegenstand sich anzueignen. Der Gegenstand selbst erscheint dieser Stufe pädagogischer Bildung, wo der Blick und die Reflexion sich mit Vorliebe auf das lernende Subjekt richtet, als ein rechtloses, als etwas, was sich nach dem in der Intelligenz des lernenden Subjektes waltenden Gesetze zu richten hat. Auf dieser Stufe, welche der Kantischen Philosophie entspricht,*) finde ich die meisten Elementarpädagogen heutiger Zeit. Wie die Kantische Philosophie gegen Wolf und Locke durchaus darin recht hatte, daß sie die Subjektivität des Denkens hervorhob, den Gedanken zur Sonne der Wahrheit machte, hingegen späteren Systemen gegenüber, welche die Scheidewand zwischen dem Denken und den Dingen niederrissen, mangelhaft erscheint: so hat auch die Ansicht, welche in der Methode ein Subjektives sieht, ihre volle Berechtigung, ist aber doch erst die halbe Wahrheit. In ihrer Wesenheit betrachtet, ist nämlich Methode so subjektiv als objektiv, sie ist der sich selbst zum Gegenstande habende und sich auseinanderlegende Begriff, sie ist die Entwickelung, Genesis der Sache, die Art und Weise oder vielmehr die Substanzialität der Dinge. Was Spinoza in anderem Zusammenhange behauptet: ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum, das ist die Beschreibung der Methode.

Hier tritt aber eine Schwierigkeit auf. Zugegeben, daß die Methode als wissenschaftliche, philosophische oder dialektische ihre objektive

*) Bisher nahm man an, alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten..... Man versuche es... einmal, ob wir nicht... damit besser fortkommen, daß wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten." Kant, Vorr. zur zweiten Ausgabe der Kr. d. r. V. — Herr Thiersch, indem er auf „Pestalozzi und ähnliche Schulen" schilt, befindet sich noch auf dem Standpunkte des vorkantischen Empirismus.

Digitized by Google

Seite mit der subjektiven in vollkommenster Übereinstimmung hat, was mit anderen Worten heißt: zugegeben, daß der gebildete menschliche Geist die Dinge in ihrer Wahrheit erkennen, sein Denken dem Sein, ordinem idearum ordini rerum adäquat machen kann, die Kategorien nicht bloß Gesetze des Denkens, sondern auch der Dinge sind: alles dieses zugegeben, so ist wissenschaftliche Methode doch ein anderes als didaktische, pädagogische Methode. Der wissenschaftliche Schriftsteller, stelle er nun dar die Logik oder die Physik, die Moral oder die Religion, oder was sonst immer, kann keine Rücksicht nehmen auf die Subjektivität des Lesers, seine Darstellung der Sache wie diese an ihr selber ist, ist eben für den, der sie fassen kann. Nun ist die Pädagogik die Wissenschaft, welche das Fassungsvermögen erst entwickeln, bilden und üben soll. Es wird demnach für den Pädagogen wohl bei der Auffassung der Methode als eines Subjektiven sein Bewenden haben müssen, da sein Wirken ja nur insofern Wert hat, inwiefern es gerade auf diejenigen paßt, auf die es berechnet ist.

Wir stehen hier vor einer Antinomie, die wir weder leugnen noch unaufgelöst lassen können.

Die einen sagen: das Lehrobjekt, Grammatik, Geometrie u. s. w. ist das Feststehende, die Intelligenz des Lernenden hat es aufzunehmen wie es ist. Wenn nach Euklid für Könige kein besonderer Weg in die Geometrie gebaut werden kann, so giebt es ebensowenig besondere Wege für die verschiedenen Altersstufen. Die lateinische Grammatik und die Geometrie, um nur von diesen zu reden, sind einmal wie sie sind, sie zu lernen hat der Lernende acht Jahre Zeit. Er lernt ein Stück nach dem andern, zuerst die Deklinationen und die Kongruenz der Dreiecke, dann die Konjugationen und das Kapitel von den Parallelen u. s. w. Am Ende der Schulzeit hat der Lernende das Ganze im Kopf; denn das Ganze ist gleich allen seinen Teilen.

So die einen, unter denen Herr Thiersch ganz besonders hervorragt. Mit den schmutzigen Realisten und Utilisten Chorus machend, verlangt er nach der guten alten „positiven" Methode.

Die anderen sagen: beim Unterricht ist das lernende Subjekt das Geltende, seine Entwickelung und Bildung der Zweck; das Objekt ist rechtlos und hat bloß die Bedeutung ein Geistbildendes zu sein, es ist Mittel, zu verarbeitender Stoff, Geistesnahrung. Die Intelligenz des Lernenden ist die Sonne und die sieben freien Künste sind wie die sieben Planeten.

Man wird die zweite Ansicht, die protestantische, gegenüber jener katholischen sicherlich humaner*) finden als jene erste. Wie nach

*) Da haben wir wieder ein Beispiel, daß die Etikette nicht den Wein macht. Drängen „Humanisten" von der Espèce des Herrn Thiersch durch, so würde die Humanität just so viel zu leiden haben als die reelle Freiheit da leidet, wo die „Liberalen" regieren.

Digitized by Google

Christus der Mensch nicht um des Sabbaths willen da ist, sondern der Sabbath für den Menschen, so muß man den Elementarpädagogen, wenn sie auf formale Bildung dringen, recht geben. Ein vierzehnjähriger Gymnasiast, der lauter Thiersche zu Lehrern hat, macht eine triste Figur gegen einen neun- oder zehnjährigen Schüler eines guten Elementarpädagogen. Herr Diesterweg hat Schüler, deren Schüler, simple Bauernjungen von neun oder zehn Jahren, in allen Gegenständen des Volksunterrichts, Lesen, deutsche Sprache, Arithmetik, Geometrie vierzehnjährige Schüler mancher Gymnasien in allen Beziehungen übertreffen. Ich nenne Diesterweg, weil Herr Thiersch ihn nennt, der, einen Mann suchend, an dem er seinen Haß gegen die Volksbildung auslassen könne, mit richtig leitendem Instinkte Herrn Diesterweg aufgegriffen hat. Indes ist Direktor Diesterweg nicht der einzige, der als Meister der Lehrkunst den Haß der Stümper verdient; um aus vielen nur einen zu nennen, nenne ich den jetzt in Stuttgart lebenden preußischen Ober-Schul- und Regierungsrath Dr. Zeller, dessen zwei jüngste Kinder, eines sieben, das andere zehn Jahre alt, in der Sicherheit, Fertigkeit, Gewandtheit und Einsicht, womit sie Sätze analysieren, arithmetische und geometrische Theoreme und Probleme lösen u. s. w. eine Geistesbildung zeigen, welche manche Gymnasien bei ihrer „positiven" Methode in vierzehnjährigen Schülern, die bereits Herodot lesen, nicht haben entwickeln können. Es hat nämlich die nach formaler Bildung strebende Methode den Segen, den Christus denen verheißt, die zuerst nach dem Himmelreich trachten; das übrige fällt diesen von selbst zu; denn die Form ist nicht nur an einem Inhalte, sie selber ist Inhalt.

Dennoch können wir die Ansicht von der Methode als eines bloß Subjektiven für kein letztes halten, es liegt in der rein objektiven Ansicht ebenfalls eine Wahrheit, die freilich den Positivisten selbst verborgen ist. Versuchen wir es denn zu Thesis und Antithesis die Synthesis zu finden. Folgende Sätze möchten darauf führen.

1. Wissenschaft im höchsten Sinne als denkendes Erkennen ist Sache der philosophischen Thätigkeit und ihrer Natur nach esoterisch. Welches auch ihre Methode sein möge, der Unterricht in Volks-, Bürger- und Gelehrtenschule kann sie nicht befolgen.

2. Indem darauf verzichtet werden muß, im Unterrichte der im Denken noch nicht erstarkten Jugend die Wissenschaften der Sprache, Litteratur, Geschichte, Physik, Religion u. s. w. auf eine dem Begriffe der Sache vollständig adäquate Weise darzustellen,*) und das Höchste,

*) Man nehme Grammatik, etwa die Satzverhältnisse. Das Begriffliche wäre, dieselben als sich eins aus dem anderen entwickelnd zu fassen, von dem Begriffe des Raumes und der Bewegung auszugehen, von da zur Zeit, von dieser zum Prinzip (principium, ἀρχή), und so weiter zu den geistigsten und feinsten

Digitized by Google

was der Lehrer bei Zehn- bis Achtzehnjährigen leisten kann, dies ist, daß Perspektiven in die Welt des Begriffs eröffnet werden: so hat sich der Unterricht innerhalb der Sphäre der Vorstellung (Kant: Begriff) zu halten, und die Methode dieses Unterrichtes kann nur die analytische oder die synthetische, noch besser eine Vereinigung beider, nämlich genetisch sein.

3. Man kann aber die verschiedenen Wissenschaften, also gefaßt, auf dreierlei Art vortragen:

a) Dogmatisch-praktisch, wie auf Universitäten manche Lehrer Jurisprudenz, Medizin, Theologie u. s. w. für solche Studenten vortragen, welche die Wissenschaft nur anwenden wollen. Bei der dogmatisch-praktischen Lehrart wird sowohl die Spekulation als die historische Gelehrsamkeit fern gehalten.

Diese Lehrart ist der Bürgerschule angemessen.

b) Dogmatisch-gelehrt. Die Spekulation bleibt fern, aber das Historische wird beigegeben.

Diese Lehrart eignet dem Gymnasium, denn es ist Gelehrtenschule.

c) Kritisch-gelehrt. Die Spekulation ist ausgeschlossen, aber der Lernende übt Kritik.

Diese Lehrart pflegen Universitätsprofessoren der Philologie, Geschichte, Jurisprudenz, Theologie u. s. w., die nicht bloß für bloße Praktiker lesen wollen, zu wählen. Vom Gymnasium ist sie fern zu halten.

Man wolle den Ausdruck dogmatisch-praktische Lehrart, welche ich der Bürgerschule vindiziere, nicht mißverstehen. Dogmatisch nenne ich die Lehrart der Bürgerschule, weil sie nicht spekulativ ist, praktisch, weil sie das gelehrte historische Beiwerk ausschließt. Daß „dogmatisch" aber nicht die Reflexion und das Begründen ausschließt, versteht sich von selbst, man sehe nur ein dogmatisches Buch, eine Grammatik, Physik, Moral, Dogmatik an, wie fließt es über darin von Gründen! Um an einem Beispiele zu zeigen, wie ich's meine, so verlange ich von dem Gelehrten, daß er das Etymon von Geist und Seele kenne, wogegen der Gebildete diese Wörter nur in ihrer jetzigen Bedeutung zu verstehen braucht. Der Gelehrte soll unsere Sprache so weit studiert haben, daß er die Nibelungen so gut versteht wie die Äneide; der Gebildete liest

---

Denkbestimmungen der Modalität, Kausalität und Teleologie, soweit die Sprache einen Ausdruck für sie gefunden und sie unterschieden hat. Das aber wäre eine Grammatik für Metaphysiker, dieses Vernünftige Knaben und Jünglingen beibringen zu wollen würde unvernünftig sein. Denn was dem Begriffe metaphysisches Auseinander, das verkehrt die Vorstellung ja doch entweder in ein zeitliches Nacheinander oder in ein räumliches Neben einander: in beiden Fällen hat man das begrifflose Auch, d. h. man hat Katechismus oder Dogmatik. Der gelehrte Lehrer sollte über diese notwendige Mangelhaftigkeit und Unwahrheit seines Unterrichts ein klares Bewußtsein und für sich selbst wenigstens das Wahre haben.

Digitized by Google

beide Gedichte in einer Übersetzung, wenn er sie überhaupt liest. Der Gelehrte soll als Physiker die Geschichte der physikalischen Theorien kennen; für den gebildeten Techniker genügt es, die heute geltenden Theorien kennen gelernt zu haben.

4. Nun lehrt aber die Erfahrung, daß die dogmatische Lehrart (praktisch in den Bürger-, gelehrt in den Gelehrtenschulen) sich in der Regel bei der Jugend als höchst unwirksam erweist; unsere zehn- und elfjährigen Knaben seufzen bei der Grammatik und die vierzehnjährigen fluchen bei der Mathematik. Auch der hartnäckigste Positivist, der einer Klasse die Formenlehre nach Zumpt oder die ebene Geometrie nach Euklid beizubringen hat, wird vielleicht im Vertrauen gestehen, es sei das doch eine schwere Arbeit, sowohl für ihn als für die Jungen.*) Was wolle man aber machen? Und dann spricht man sich und den Knaben mit dem Sprüchlein, daß impius labor omnia vincit, wieder Mut ein. Auch locken Prämien, drohen Strafen — ein trauriges Kapitel, das nicht mit Tinte, sondern mit Scheidewasser von dem geschrieben werden muß, der es schreiben will, kann und darf. Mancher wird meinen, das sei im Grunde wieder eine Schulfuchserei, der aber dieses meint, ist sicherlich weder Staatsmann, noch Moralist, noch Psycholog. Die bürgerliche Gesellschaft würde von den schechten Leidenschaften viel weniger zu leiden haben, wenn nicht pädagogische Stümper, eben weil sie Stümper sind und doch Erfolge haben wollen und müssen, die Keime einiger der schlimmsten Leidenschaften schon in den zarten unschuldigen Kindern sorgfältig entwickelten. Ich möchte die Ratlosigkeit eines nach Herrn Thiersch' Vorschrift unterrichtenden Lehrers sehen, wenn er jedem seiner Schüler das Recht geben müßte — ein Recht, das wir jedem Kinde bewilligen —, ihm gelegentlich zu antworten: Das habe ich nicht verstanden; — das habe ich vergessen. Wir anderen befürchten nichts bei dieser Erlaubnis, weil wir, um nur von der letzten Antwort zu reden, so oft ein Kind etwas vergessen hat, annehmen, daß wir die Sache nicht genug geübt.

Hätten die Lehrer, welche, wie Herr Thiersch, nur die dogmatische Lehrart kennen, auf die Art, wie sich die Intelligenz entwickelt, reflektiert, hätten sie sich die Frage: Wie wird überhaupt gelernt? vorgelegt,

---

*) Merkwürdig, daß die „pädagogischen Abenteurer und Quacksalber, die pädagogische Umkehrer," d. h. die, welche das auf den Kopf Gestellte auf die Beine stellen, nie über Mangel an Fassungskraft, Lernlust und Fortschritten bei ihren Schülern klagen. Diese Pestalozzianer und wie sie weiter heißen, denken ohne Zweifel, das komme daher, weil sie das Ding beim rechten Ende angreifen und nebenbei die Kunst gelernt haben, die sie üben; Herr Thiersch erklärt das Faktum aber wahrscheinlich anders. Da nach ihm die Volkspädagogen Volksverführer, Dämonen der Erziehung sind, so können ihre Erfolge nur darin gründen, daß die menschliche Natur für das Böse empfänglicher als für das Gute ist.

Digitized by Google

oder hätten sie auch nur einige sehr bekannte Dikta von Philosophen analysiert, das Aristotelische: Nihil est in intellectu quod antea non fuerit in sensu, das Kantische: Begriffe (wir sagen Vorstellungen) ohne Anschauung sind leer, oder hätten sie bloß den gesunden Menschenverstand ihrer Köchinnen, welche bekanntlich nie Hasenpfeffer machen, sie hätten denn zuvor einen Hasen: hätten die Lehrer dieses und Ähnliches erwogen, so würden sie nicht nur eingesehen haben, daß aller Unterricht dem jeweiligen Zustande der lernenden Intelligenz angepaßt sein muß und daß die Intelligenz auf den verschiedenen Altersstufen qualitativ eine andere ist, sie würden auch darauf gekommen sein, daß im Theoretischen das Kennen dem Erkennen, im Praktischen das Können der Kunst, daß überhaupt die Anschauung der Vorstellung (gewöhnlich Begriff) vorauszugehen hat, daß, wo die Elemente der Anschauung fehlen, es nicht zur Vorstellung kommen kann.*) Nun ist aber Grammatik, Mathematik, Geschichte, Geographie, Physik, Naturgeschichte, Religion u. s. w. jedes ein System von verknüpften Vorstellungen.

5. Obgleich auch auf den höheren Altersstufen die Vorstellung stets die Anschauung zu ihrer Voraussetzung hat, und beim Kinde nicht gesagt werden kann: bis zu diesem Tage hat es nur Anschauungen, von heute an wird es Vorstellungen haben: so ist doch zwischen der Kindheit und dem Alter ein dreifacher Unterschied in diesem Punkte vorhanden, dem der Unterricht Rechnung tragen muß. Der erste Unterschied ist dieser: Wir Erwachsene haben eine Million Dinge aus der natürlichen und geistigen Welt bereits im Bewußtsein, welche den Kindern fehlen und die sie erst kennen lernen sollen.**) Wir haben

*) Man wird hoffentlich Anschauung nicht für ein Sehen halten, denn sie ist ein Innerliches, ein Sich-bewußt-werden des Subjekts in irgend einem Objekt, welches letzere eine natürliche oder eine geistige Existenz (z. B. Recht, Pflicht, Ehre) sein kann. Das Anschauen ist ein Erfahren, das Anschauen natürlicher Existenzen: Eiche, Maulwurf, Zucker u. s. w., wird durch die Sinne, das Anschauen geistiger Existenzen: mein Vater, Staat, Handel, Polizei, Recht u. s. w., durch den innern Sinn, beides alsdann durch Aufmerksamkeit auf den Inhalt meiner Empfindung vermittelt. Das Anschauen ist das erste und ursprüngliche Erfassen irgend eines Inhalts in seiner kompakten Unmittelbarkeit, in ihr erwacht die Intelligenz zu sich selbst. — Das Weitere ist dann, daß sich die Anschauung vermittelst Einbildungskraft, Sprache und Gedächtnis in die Vorstellung verwandelt. Mit dieser schaltet dann der Geist insofern willkürlich, als er sie nach Belieben kann hervortreten und verschwinden lassen, ich nenne ein Wort: Löwe, Konjunktion, Recht, und plötzlich findet sich die Sache aus dem Hintergrunde der Erinnerung vor das Bewußtsein gestellt.

**) Natürlich nicht alle Erwachsene, und der eine ist reicher als der andere. Wer hat nicht treffliche, gelehrte, geistvolle Leute unter seinen Bekannten, denen, weil ihre Erziehung eine Thierschische war, gar wesentliche Dinge, gleichsam ein halbes Dutzend Sinne fehlen? Der eine hat nicht Hören gelernt, begreift und liebt darum Musik nicht; der andere hat nicht Sehen gelernt in seinen verschiedenen Arten, und so hat der eine keinen Sinn für die bildende Kunst, dem andern

Digitized by Google

ihrem noch leeren Bewußtsein zunächst einen Inhalt*) zu geben und mit dem Inhalte zugleich die Sprachkraft. Zweitens ist für die bereits

---

fehlt der Sinn für Naturschönheit, der dritte, vielleicht ein scharfsinniger Jurist, könnte einen stereometrischen Körper sechs Wochen betrachten, ohne darauf zu kommen, daß in einer viereckigen Säule drei Spitzsäulen stecken; der vierte, vielleicht ein großer Theologe, ist so unfähig Zahlenverhältnisse anzuschauen, daß er im Kopfe nicht zweimal den dritten Teil von vier Siebenteln ausrechnen kann, soll er sich die respektive Stellung der Erde und der übrigen Planeten an einem bestimmten Tage des Jahres zur Sonne und den Zeichen des Tierkreises vorstellen, so ist seine Phantasie kreuzlahm und sinkt unter der Last des kinderleichten Problems ein; gebt einem fünften eine Pflanze, ein Insekt in die Hand, laßt es ihn eine Stunde betrachten, und er hat noch keine Vorstellung davon. — Allen diesen Übelständen helfen die „pädagogischen Quacksalber" ab, wie Herr Thiersch die Pestalozzianer nennt.

*) Wie sich von selbst versteht, lernt man natürliche Dinge nur dadurch kennen, daß man sie sieht, hört, riecht, schmeckt und betastet. Kubus, Cylinder, Pyramiden und sonstiges Mathematische ist ebenso zu besehen, wie Käfer, Blumen und Mineralien. Der Name *nach* der Sache. Daß bei diesem Sehen u. s. w. außer der Kenntnis der Dinge noch etwas viel Wichtigeres, nämlich das Sehen, Aufmerken, Vergleichen, Unterscheiden u. s. w. gelernt und die Intelligenz kräftigst entwickelt und geübt wird, ist klar, ausgenommen Herrn Thiersch. Der ist zufrieden, wenn wir die Eichen im Buche von Tannen unterscheiden können, das eine Ding heißt quercus, das andere pinus. Sprechen kann man doch über alles, wie denn Herr Thiersch über den naturwissenschaftlichen Unterricht spricht und bei dieser Gelegenheit die Moose nicht zu den Pflanzen rechnet. — Wie bringen wir aber die Kinder zur Anschauung geistiger Existenzen? Durch das *Wort*, durch die Lektüre der Dichter, Redner, Historiker, Moralisten u. s. w. Schade, daß man unsere Realisten nicht mit den Humanisten, je zwei auf einmal in einen Mörser thun kann, und aus beiden zusammen einen neuen Menschen machen. Denn unsere Realisten, die in der Philologie nur Wortwerk sehen und die „Sprachen" den „Wissenschaften" entgegensetzen, vorzugsweise aber auf die „exakten Wissenschaften" dringen, diese Freunde des Handgreiflichen, welche die Jugend an das Studium der Proprietäten der Materie verwiesen, an das Zähl-, Meß- und Wägbare, sind eben so borniert und abgeschmackt als die Humanisten, nur daß sie in Deutschland weniger schädlich sind. Denn der deutsche Sinn läßt sich leichter durch den Teufel, der mit dem sogenannten „Idealen" täuscht, als durch den Teufel, der den Geist leuchnet, verführen. Geht aber der rationelle Faust nicht eben so gut zu grunde als der sensuelle Don Juan? Wir wollen das eine thun und das andere nicht lassen. Unsere Kinder sollen auf beiden Schultern tragen lernen. Übung im Anschauen geistiger Gegenstände ist aber auf der ersten Stufe nichts anderes als Verstehen und Memorieren dessen, was geweihte und edle Menschen in ihren Schriften ausgesprochen haben, erst später kann man in seinen eigenen Busen greifen. Gegenstände, wie Gott, Geist, Seele, Tugend, Unsterblichkeit, Recht, Liebe, Haß, Ehre u. s. w. haben nur im Worte eine äußere Existenz. Das Kind, das eine Fabel von Äsop, Phädrus, Lafontaine oder Gellert verstehen und demnächst auswendig lernt, erhält damit zuleich die Anschauung einer Menge sittlicher Verhältnisse. — Daß auf einer höheren Stufe, wo das Kind urteilen und schließen lernt, solche Übung wieder an Gegenständen beider Gebiete vorgenommen werden muß, versteht sich von selbst. Wer aber meinen wollte, das Urteil werde an Gegenständen der Mathematik und Natur mehr und besser geübt als vom Sprachlehrer, der Wörter, Satzverhätnisse und Sätze ihren respektiven Kategorien zuteilen, Wörter in ihrer etymologischen Bedeutung bestimmen, Synonyma

Digitized by Google

entwickelte Intelligenz der Übergang von der Anschauung zur Vorstellung ein mehr oder weniger schneller. Beim Kinde aber haben die einzelnen Momente dieses Prozesses eine oft bedeutende zeitliche Ausdehnung.*) Drittens hat die erstarkte und gebildete Intelligenz, indem sie eine Anschauung in die Vorstellung verwandelt oder eine Vorstellung reproduziert, die Fähigkeit, ohne Mühe das der Anschauung oder Vorstellung Unwesentliche, aber räumlich und zeitlich mit dem Gegenstande Verbundene, von ihr zu trennen, d. h. zu abstrahieren. Wer hat nicht in Ländern, wo die Gerichte öffentlich sind, manchmal lachen müssen und Richter und Advokaten bedauert, wenn ein ganz Ungebildeter ein Verhör besteht und nun den ganzen Wust von Zufälligkeiten, das ganze Beiwerk, welches die Hauptsache, die man von ihm wissen will, umgiebt, mit auskramt und die Hauptvorstellung dem Gedränge der Nebenvorstellungen, die bei der Reproduktion jener ebenfalls auftauchen, gleichsam abkämpfen muß. Komödiendichter mögen solche Scenen für ihre Zwecke benutzen,**) Herr Thiersch mag Volksbildung für schädlich halten; wer als Richter, Geschworner, Offizier, Gutsherr, Fabrikant u. s. w. in der Lage ist, sich vom gemeinen Manne oft berichten lassen zu müssen, wird die Bemühungen der Volkspädagogen anders beurteilen. Nun wollen wir es einem siebenjährigen Kinde gar nicht verübeln, daß ihm bei dem Worte Baum, wenn von dem Kubikinhalte des Stammes, oder von dem Unterschiede zwischen Baum und Strauch, oder vom Subjekt des Satzes, oder von Kasus, Genus und Numerus die Rede ist, dann und wann auch einfällt, wie auf dem Baume Obst wächst und Vogelnester sind — Kinder sind eben Kinder —: wenn wir aber darauf hinarbeiten, daß das Kind allmählich lerne, eine Vorstellung zu fixieren und rein für sich zu betrachten, so thun wir als Lehrer, denk' ich, unsere Pflicht.

Wir werden demnach in der Jugendbildung durch Unterricht zwei Stufen unterscheiden, die ich die elementarische und die wissenschaftliche nennen will. Dort ist die Analyse vorherrschend, hier die Synthese.

---

unterscheiden läßt u. s. w., der würde eben so sehr irren als Herr Thiersch, wenn dieser alles mit Latein und Griechisch zwingen will. Mir fällt wieder das aristotelische *Ἓν πρὸς ἕν* ein.

*) Ein Kind hat eine intensivere Geisteskraft als das andere. Das eine bedarf, indem es eine arithmetische Operation erlernt, oder ein Kapitel der Geometrie, nur kurze Zeit der Rechenpfennige und der hölzernen Körper, ein anderes hat diese Krücken länger nötig, weil bei ihm der Übergang von der Anschauung zur Vorstellung sich schwieriger und langsamer macht. Ein vierzehnjähriger Knabe sollte fähig sein, geometrischen Unterricht ohne alle Beihülfe von gezeichneten Figuren zu empfangen, er ist es, wenn er als Kind an geometrischen Figuren seine Anschauung geübt hat.

**) Das französische: Pour revenir à nos moutons hat in der Komödie Patelin, worin eine solche Scene, seinen Ursprung.

Digitized by Google

Der elementarische Unterricht, dem die Elementarmethode entspricht, geht hauptsächlich auf Erwerbung von Anschauungen aus, ihm entspricht im ganzen und großen die Zeit vom sechsten bis zum zwölften Jahre, d. h. die Elementarschule und die beiden unteren Klassen der Gelehrten- und der Bürgerschule. Der wissenschaftliche Unterricht, dem die dogmatische — in der Bürgerschule praktische, im Gymnasium gelehrte — Methode entspricht, wird hauptsächlich in der Vorstellung und der Verknüpfung von Vorstellungen durch Urteilen und Schließen versieren; er gehört in die vier folgenden Klassen der Gelehrten- und der Bürgerschule, wo Knaben und Jünglinge von dreizehn bis achtzehn Jahren sitzen.

Wir würden demnach für sämtliche Gegenstände des Unterrichts zwei Stufen und zwei Methoden erhalten, die propädeutische, auf Kennen und Können gehend, die dogmatische, auf Erkennen und Kunst gehend.

6. Hiermit hätten wir denn einen Punkt erstiegen, von wo aus der Streit zwischen den Subjektiven und Objektiven geschlichtet werden kann.

Die Objektiven, die Dogmatisten und Positivisten haben darin unrecht, daß sie, bevor sie *ihre* Grammatik, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Physik, Naturgeschichte u. s. w. beginnen, die Schüler durch elementarischen Unterricht nach elementarischer, d. h. nach der Anschauungsmethode, nicht auf ihren Unterricht vorbereitet haben, daß sie überhaupt den Elementarunterricht und seine psychologische Notwendigkeit nicht kennen. Ehe ein Knabe den leichtesten Satz der Geometrie *wissenschaftlich* fassen kann, muß er die ganze ebene und körperliche Geometrie *anschaulich* durchgearbeitet haben; ehe ein Knabe die systematische lateinische Formenlehre — jetzt Aufgabe der zwei unteren Klassen — mit Nutzen lernen kann, muß er in elementarischer, analytischer Weise den ganzen Kreis der Sprache durchlaufen sein.

Die Subjektiven begehen zwei Fehler.

Erstens: Indem sie in der Regel durch Neigung und Amt an die Volksschule gewiesen sind, mit gerechtem Stolze auf die großen und schönen Resultate *ihres* Wirkens blicken, dagegen mit Schmerz sehen, daß viele gelehrte Lehrer in Bezug auf Pädagogik und Didaktik nur Böhnhasen sind, Stümper, übersehen sie doch den *qualitativen spezifischen* Unterschied zwischen der Volksschule, die vielleicht nur im letzten Jahre des Unterrichts (bei den gemeinnützigen Kenntnissen) ein wenig von der Elementarmethode ablassen und sich der dogmatisch-praktischen nähern darf, einerseits, und den mittleren und oberen Klassen der Gelehrten- und Bürgerschulen andrerseits.*) Die gelehrten Lehrer

*) Da ich so oft Herrn Diesterweg genannt, so muß ich bemerken, daß dieser treffliche Mann über diesen Unterschied das klarste Bewußtsein hat. Gleiches gilt von Zeller. Niederer war es, wenn ich nicht irre, der zuerst erklärte, daß die Pestalozzische *Elementarmethode* auf einer höheren Stufe des Unterrichts eine andere werden müsse.

Digitized by Google

werden nie in ihrem Berufe das leisten, was die Volksschullehrer in dem ihrigen leisten, wenn sie nicht zugleich Meister in der Elementar-Lehrkunst sind; die Elementarmethode kann aber in Gymnasium und Bürgerschule nur in den beiden unteren Klassen angewendet werden: hier Propädeutik, Katechismus; in den obern System, Dogmatik.

Zweitens übersehen die Subjektiven, daß zwischen der denkenden und der seienden Vernunft, der Wirklichkeit, von welcher die Wissenschaften ja nichts als Abbilder sind, ein geheimes Bündnis, eine prästabilierte Harmonie besteht, kein Unterricht psychologisch richtig methodisch ist, wenn er nicht zugleich objektiv wissenschaftlich wahr ist. Der ganze Zwiespalt zwischen Subjekt und Objekt ist bei Lichte besehen doch nur ein gemeinter, der kantisch-fichtesche Standpunkt geht über in den schelling-hegelschen. Elementarischer Unterricht ist vom wissenschaftlichen darum hauptsächlich*) nur dadurch unterschieden, daß derselbe Inhalt einmal als Anschauung, ein andersmal als Vorstellung gesetzt wird: man geht irre, wenn man meint, die Wissenschaft sei ein Weg, von dem man einen Teil elementarisch, einen anderen wissenschaftlich abmachen müsse. Man thut jeden Schritt just zweimal, handelt mit neun- oder elfjährigen Kindern die Stereometrie anschaulich ab und mit vierzehn- oder fünfzehnjährigen wissenschaftlich und so auch die Grammatik. Wenn es aber wahr ist, und es wird wohl wahr sein, daß der elementarische Unterricht, ohne selbst schon Wissenschaft zu geben, doch die Wissenschaft zur innern Leiterin haben muß, wie wir ja beim Gehen die schwierigsten Gesetze der Mechanik in Anwendung bringen, ohne daß wir daran denken: so fürchte ich sehr, daß mehr als ein von Elementarpädagogen, die keine rechte Gelehrte waren, geschriebenes „methodisches“ Lehrbuch über die Klinge springen muß. Ich will keine Namen nennen, habe auch in diesem Augenblicke kein Schulbuch dieser Art bei der Hand, das ich kritisieren könnte, aber gesetzt einmal, ein ausgezeichneter Meister in der Elementar-Lehrkunst, der aber kein selbständiger Grammatiker wäre, nähme sich vor, ein Elementarwerk des griechischen Unterrichts zu schreiben und er stützte sich dabei so auf Herrn Thiersch' „Grammatik,“ wie sich Wurst auf Becker gestützt hat. Würde besagter Elementardidaktiker nicht ein abgeschmacktes Buch liefern, ein, wie ein englischer Autor sagt, mit großer Geschicklichkeit gemachtes dummes Ding? Comparaison n'est pas raison, aber das Beispielchen beweist doch so viel, daß die Methode nicht eine Sauce ist, die zu allem

*) Nebensächlich dadurch, daß der wissenschaftliche Unterricht zugleich Vollständigkeit giebt. Z. B. auf der propädeutischen, elementarischen Stufe können die Akkusativen auf im füglich ungelernt bleiben, es genügt, wenn von einer Klasse Pflanzen nur ein paar Spezies bekannt werden u. s. w.; auf der wissenschaftlichen Stufe giebt man das Ganze. Es giebt keinen größern Feind der Gründlichkeit, als Gründlichkeit zur Unzeit.

Digitized by Google

Fleische paßt. Methodelt an Thiersch' griechischer Grammatik, Rottecks Weltgeschichte, Kries' Physik, Adelungs deutscher Sprachlehre u. s. w. so lange herum, als ihr wollt, es wird doch nichts Gescheites daraus. Verdorbenes Fleisch macht keine Sauce zu einem gesunden Essen. Darum möcht' ich den Elementarpädagogen, die Lehrbücher schreiben, anraten, wegen des Stoffes entweder zu den echten Meistern zu gehen, oder noch besser etwas weiter, nämlich dahin, wo jene Meister selbst ihr Wissen geholt. Wer selber geht, den betrügt der Bote nicht. Warum ist Diesterwegs Rechenbuch, seine Raumlehre so vortrefflich? Weil er Mathematik studiert hat. Hier hätten wir denn die Antinomie gelöst, die Berechtigung der Subjektiven ist anerkannt, dem Positivismus liegt unbewußt das Streben nach wissenschaftlicher Wahrheit und Gründlichkeit zugrunde, zwei Dinge, die wir in hohen Ehren halten wollen.

Nachdem wir uns über die Methode im allgemeinen verständigt, können wir uns zu der Betrachtung der besonderen Lehrobjekte wenden. Über Methode des Zeichen-, Gesang-, Religions- und des gymnastischen Unterrichts denken wir nichts zu sagen, weil wir diese Dinge nicht verstehen und höchstens über Gesangunterricht einigermaßen unterrichtet sind. Wir beginnen mit den Wissenschaften, die auf der ethischen Seite liegen, und fangen an mit dem Sprach- und Litteraturunterricht.

Dieser hat drei Seiten und drei Stufen, von denen jede besonders zu betrachten ist. Die drei Seiten können wir als die grammatische, die technische und die litterarische und litterarhistorische bezeichnen; die drei Stufen sind die elementarische oder propädeutische, die grammatisch-litterarische, die rhetorisch-litterarhistorische.

Da ich nächstens eine kleine Schrift, „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen," zu edieren gedenke,*) auch schon früher meine Ansichten über den Unterricht in fremden Sprachen veröffentlicht habe,**) so erlasse ich mir hier zu beweisen, erstens, daß die vulgäre Grammatik der Franzosen, Engländer, Deutschen sich überlebt hat, die Bücher von Hirzel, Mozin, Hölder, Noël und Chapsal, Sanguin, Debonale, Pleßner, Cobbet, Loyd, Williams, Heinsius, Adelung e tutti quanti aus hunderttausend Gründen dem Schulunterricht in Sprachen nicht mehr zugrunde gelegt werden können, daß vielmehr die Lehrer der Sprachen die Pflicht haben, das zu wissen, was Fr. Bopp, Becker, J. Grimm, Raynouard, W. von Humboldt u. a. Grammatik nennen; und daß zweitens sowohl die alte grammatistische Methode, übe sie man nun in der pseudogelehrten oder in der Meidingerisch-praktischen Manier, als auch die

*) Im ersten Hefte der vom Juli 1840 an erscheinenden „Pädagogischen Revue". Soll auch in besonderem Abdruck ausgegeben werden.

**) In Diesterwegs „Wegweiser für deutsche Lehrer" (zweiter Band); die Abhandlung erschien besonders u. d. T.: „Über den Unterricht in fremden Sprachen." Essen 1838.

Digitized by Google

Interlinear-Methode, übe man sie nun nach Jacotot oder Hamilton, oder nach der von Solomé empfohlenen und dargestellten „Naturmethode“ die sämtlichen Zwecke eines bildenden Sprachunterrichts zu erreichen gleich ungeeignet sind. In jeder dieser Methoden liegt etwas Wahres und Richtiges, ohne daß doch eine von ihnen die wahre und richtige ist. Das oben Gesagte wird hoffentlich hinreichen, um uns zu der Annahme zu berechtigen, daß der Inhalt des gesamten Sprachunterrichts der echte, wissenschaftlich wahre, die Methode aber erst elementarisch sein muß, ehe sie dogmatisch wird.

Zuerst vom elementarischen Unterricht in den beiden untern Klassen, wo wir in der Regel zehn- bis dreizehnjährige Schüler haben. Die Elementarschule hat sie durch Muttersprachunterricht so weit gebracht, daß sie beim Eintritt in die Bürgerschule die Erlernung einer und beim Anfang des zweiten Schuljahres die Erlernung der zweiten fremden Sprache beginnen können. Wie sich von selbst versteht, ist grammatischer und technischer Unterricht auf der elementarischen Stufe streng geeinigt, und die Lektüre hat hauptsächlich den Zweck der Sprachbildung.

Für den elementarischen Muttersprachunterricht der beiden ersten Jahre hat man nun die Wahl, ob man den Schülern außer einem deutschen Lesebuche eine kleine Grammatik, etwa die praktische Sprachdenklehre von Wurst, in die Hände und mit Hülfe dieser beiden Bücher den Unterricht geben, oder etwas versuchen will, was ich vorschlage und anrate, und was nichts als ein modifizierter Jacototscher Muttersprachunterricht ist. Man gebe den Schülern ein gutes Lesebuch in die Hand, lasse täglich ein Pensum auswendig lernen, so daß am Ende des zweiten Jahres achtzehn bis zwanzig Druckbogen dem Gedächtnis unauslöschlich eingeprägt sind. Ich setze voraus, daß das Lesebuch ein gutes ist, daß es nur gut geschriebene prosaische und poetische Stücke und zwar von solchem Inhalte enthält, den wir gern im Kopfe und Herzen unserer Schüler wissen. Wie spaßhaft nun auch solches Auswendiglernen allen denen erscheinen muß, die nicht wissen, daß die Intelligenz in den Knabenjahren sich vorzugsweise als Gedächtnis äußert, und das Gedächtnis, wie schon das Wort besagt, unmittelbar mit dem Denken zusammenhängt: der erste Zweck des Muttersprachunterrichts, daß man nämlich einen Wort- und Phrasenschatz *) erwerbe, und sich

*) Wann wird das hochmütige Reden gegen die unschuldige „Phrase“ ein Ende nehmen? Weiß man denn auch, was die Phrase ist, und daß wir für jede Sprache nicht nur eine Grammatik, Etymologie, Synonymologie u. s. w., sondern auch eine Phraseologie haben müssen? Die Phraseologie jeder Sprache ist nichts weniger als eine Disziplin neben anderen Disziplinen. Ihr lacht mich aus, wenn ich sage, daß ich mit Herrn F. oder Frau v. G. „in Verknüpfung stehe“; denn es muß heißen „in Verbindung.“ „In Verbindung stehen“ und Ähnliches ist aber eine Phrase und zwar eine deutsche, wie „mit jemandem Hände schütteln“ eine englische ist. Wer nun bloß den Wort- und nicht auch den Phrasenschatz

Digitized by Google

der Wörter, sowie der Wort- und Satzformen richtig bediene; dieser Zweck wird auf diesem Wege vollkommen erreicht. Das Kind des Pastors spricht richtiger, als das Kind des Küsters, weil beide gleich genau das nachsprechen, was sie hören. Macht ein gut geschriebenes Buch zum völligen Eigentum eures Schülers, und er spricht gerade so gut, wie der Autor schreibt. Die Gewöhnung vor der Vernunft, hat schon Aristoteles angeraten.

Ein anderer Vorteil, den man dadurch erreicht, daß man dem Muttersprachunterricht eine Sammlung klassisch geschriebener und inhaltsvoller Aufsätze zugrunde legt, ist der, daß die Schüler sich nicht mit leerem Stroh, wie „Feuchter Lehmen ist weich. Mein Buch ist neu. Dieser Griffel ist spitzig," *) zu beschäftigen haben. Leeres Stroh nenne ich solche und ähnliche Sätze nur, wenn sie dem Schüler in einer Sprache vorgelegt werden, die er von Hause aus versteht, oder doch bereits in der Volksschule bis auf einen gewissen Grad verstehen gelernt hat; denn wo es sich um eine fremde Sprache handelt, sind solche Sätze und ähnliche: „Anna strickt und Peter lernt; Fritz lacht und Fritzchen weint" u. s. w. höchst inhaltsvoll und im Anfange durchaus zulässig.

Hiermit hätten wir, außer einem Nebenzwecke, einen Hauptzweck des Muttersprachunterrichts erreicht. Wie steht nun der zweite zu erreichen, wie verhelfen wir dem Schüler zur Anschauung der grammatischen Verhältnisse?

Auf die einfachste Weise von der Welt, durch grammatische Analyse des Gelesenen und Auswendiggelernten. Jedes deutsche Buch enthält die Grammatik, es gilt nur, das Nervengeflecht der grammatischen Kategorien, das Muskelspiel der Flexionsformen, den Mechanismus der Wort- und Satzbänder u. s. w. dem Auge des Schülers bloß zu legen. Ein Lehrer, der dieses nicht vermag, sollte billigerweise nicht Lehrer sein.**)

Der dritte Hauptzweck des Sprachunterrichts ist nun, dem Schüler die Fähigkeit und Fertigkeit zu geben, seinen kleinen Besitz von Gedanken auch veräußern, d. h. sich schriftlich und mündlich angemessen ausdrücken

---

einer Sprache kennt und im Besitz hat, der kann eben die Sprache nicht. Es ist bei Abfassung meines französischen Elementarwerkes eine meiner Hauptsorgen gewesen, dem Schüler gleich von den ersten Lektionen an recht viele Phrasen vorzulegen, damit er sich an Verständnis und Gebrauch dieses so wichtigen Bestandteils der Sprache gewöhnt, ohne den man weder sprechen, noch schreiben und kaum ein Buch lesen kann, wenn man nicht jeden Augenblick ein Dictionaire des gallicismes zu Rate zu ziehen genötigt sein will.

*) Wurst, S. 26.

**) Beckers Leitfaden oder jedes ähnliche Buch kann, wo der grammatische Elementarunterricht nach der hier postuierten Weise gegeben wird, am Schlusse jeder Lektion dazu dienen, dem Schüler Wort und Vorstellung für seine Anschauung zu geben.

Digitized by Google

zu können. Vielleicht die schwierigste Aufgabe für den Sprachlehrer bei deutschen Kindern.

Hier auseinander zu setzen, wie und in welcher Ordnung der Übungen dieser Zweck zu erreichen, würde zu weit führen. Das Geschäft verlangt, wenn es gelingen soll, einen sehr gebildeten und gewandten Lehrer. Scholz und Falkmann haben einige beachtenswerte Winke über diesen Unterricht gegeben; Lehrer, die das Verworrene zu entwirren verstehen, werden von Jacotot über diesen Gegenstand sehr viel lernen können.

Für den elementarischen Unterricht in der französischen Sprache habe ich selber ein Buch geschrieben,*) in dem ich, soweit dies bei einer ersten Redaktion gelingen konnte, bemüht gewesen bin, die verschiedenen Forderungen, welche Elementarmethode und Wissenschaft machen, gleichmäßig zu befriedigen. Man wird es mir nicht bloß verzeihen, sondern einfach in der Ordnung finden, wenn meine Beschreibung dessen, was ich vom französischen Unterricht in den beiden unteren Klassen verlange, fast zu einer Beschreibung meines Buches wird. Dieses hat nun einen ersten Teil, Sprachbuch genannt, und dieses Sprachbuch, in zwei Jahres-Kursus zerfallend, und demnächst wieder in Lektionen, giebt in jeder Lektion A eine ansehnliche Sammlung französischer Sätze, in denen irgend ein grammatisches Faktum prävaliert, B die theoretische Erörterung dieses Faktums, C deutsche Sätze, die ins Französische zu übertragen sind.

Die französischen Sätze nun, bestimmt, so lange eingeübt zu werden, bis der Schüler sie besitzt, meist aus französischen Schriftstellern genommen und in der Regel inhaltsvoll, haben zunächst den Zweck, dem Schüler einen reichen Wort- und Phrasenschatz darzureichen, seine Sprachkraft zu bilden, ihm unvermerkt die Grundsätze der Etymologie, Semasiologie, Synonymologie, Konversation u. s. w. auf dem Wege der Anschauung und Gewöhnung ins Gefühl zu bringen, ihm den Sinn für das, was französisch ist, zu öffnen und diesen Sinn zu üben. Ihr zweiter Zweck ist, der grammatischen Erörterung zum Ausgangspunkte und zur konkreten Unterlage zu dienen. Zu diesem Ende mußten die Sätze so geordnet sein, daß der Schüler sie stets ganz verstehen kann; in einem der Sätze der sechsten Lektion darf nichts vorkommen, was erst in der zehnten oder zwanzigsten begriffen werden kann. Das Leben und die Hamiltonsche Methode reichen den Sprachstoff chaotisch dar; wir ordnen ihn nach Rücksichten der Sache, so daß, wie Pestalozzis Didaktik es verlangt, in jeder Übung ein Moment hervortritt, um dessent-

*) Französisches Elementarwerk. (Sprach-, Lese- und Wörterbuch.) Stuttgart und Tübingen, Cottasche Buchhandlung. 1840. (42 Bogen. 8.) Ein „deutsches Elementarwerk" soll nächstens erscheinen.

Digitized by Google

willen die Übung gemacht wird, und jede folgende Übung ein neues Moment mit Beibehaltung und fernere Einübung der vorhergehenden bringt.*) Wir geben also zuerst nackte Sätze, die nur aus Subjekt und Prädikat bestehen (also das Verb in seinen verschiedenen Zeiten; dann das prädikative Substantiv), fügen dann die Komplemente des einfachen Satzes, das Attribut (Adjektiv, dann das prädikative Substantiv), fügen dann die Komplemente des einfachen Satzes, das Attribut (Adjektiv, attributive Kasus, Apposition), das substantivische, pronominale, infinitivische Objekt nach objektiven Verben, Adjektiven oder Substantiven in seinen verschiedenen Kasus, und endlich das durch Adverbien, oder Substantive mit Präpositionen ausgedrückte lokale, temporale, modale und kausale Adverbiale hinzu, geben dann durch Konjunktionen der Beiordnung verbundene Hauptsätze. Das ist Arbeit für ein Jahr, in welchem also zugleich ein großer Teil der Formenlehre zu lernen ist. Im zweiten Kursus geben wir Satzgefüge und Satzverkürzungen, wo denn die abhängigen Modi (Subjunktiv und Konditionalis), die relativen Tempora, die Konjunktionen und Konjunktionalien der Unterordnung, der Infinitiv, die Partizipien und das Gerondif in den verschiedenen Arten der Nebensätze und Satzverkürzungen auftreten, was Arbeit für ein zweites Jahr ist. Aufs Kennen und Können ist es in diesen zwei Jahren mehr abgesehen als aufs Erkennen; dieses selbst kann und mag Anschauung bleiben, wird aber in der Regel wohl zur Vorstellung werden. Wie bei allem Unterrichte, so hängt auch hier das meiste vom Lehrer, von der Stundenzahl und von den Schülern ab, die nicht alle dieselben Gaben empfangen haben. Während nun der glücklich Organisierte und Energische sich nicht nur den Sprach-, sondern auch den Regelschatz aneignet, muß man zufrieden sein, wenn der Minderbegabte sich die Sache nur praktisch aneignet, und der ganz Schwache sogar nur einen Teil des Sprachstoffes bewältigt.

Haben sich die Schüler nun in drei bis fünf Wochen in den Besitz der Verbalformen gesetzt, so beginnt man nebenbei die Lektüre zusammenhängender Stücke, das Lesebuch, welches ebenfalls zwei Kursus hat. Auch aus diesem ist vieles auswendig zu lernen: **tantum scimus quantum memoria tenemus.**

Da bei der englischen Sprache die formellen Schwierigkeiten der französischen fehlen und es wohl keinem praktischen Lehrer einfallen wird, die Orthoëpie gleich eingangs systematisch lernen lassen zu

*) Ich fing vor einigen Jahren mit einem achtjährigen Knaben das Lateinische an, und zwar nach der Elementarmethode. In der sechsten oder siebenten Stunde sagte mir der Knabe: „Herr Doktor, wissen Sie, wie das geht? Wie's Korbflechten.“ Der Kleine hatte dieses gelernt und beschrieb mir bei der Gelegenheit, wie allmählich sich eine Weidenrute an die andern anlegt.

Digitized by Google

wollen,*) so kann der elementarische Kursus hier in einem Jahre absolviert, braucht also erst beim Eintritt in die Quinta (die zweite Klasse) angefangen zu werden. Wunderbar, daß von den Unzähligen, die „praktische englische Grammatiken" u. dgl. geschrieben, noch keiner auf den so nahe liegenden Gedanken gekommen ist, dem Schüler das sächsische und das normannisch-französische Element, durch eine angemessene Auswahl von Sätzen, jedes in seiner Besonderheit, zur Anschauung zu bringen.**)

Den Unterricht in den beiden mittleren Klassen haben wir grammatisch-litterarisch genannt. Betrachten wir ihn nach seiner grammatischen, seiner technischen, seiner litterarischen Seite. Wir haben es hier mit Dreizehn- bis Fünfzehnjährigen zu thun, die aber durch den vorhergegangenen elementarischen Unterricht wohl vorbereitet und bereits im Besitz eines fest erworbenen bedeutenden französisch-englischen Sprachschatzes sind.

---

*) Damit soll nicht gesagt sein, als müsse man von den Schülern inbezug auf richtige Aussprache „im Anfange nicht zu viel" verlangen. So ist's nicht gemeint. Was der Lehrer richtig vorspricht, das kann der Schüler auch nachsprechen, in der ersten Stunde so gut wie in der hundertsten.

**) Die englische Sprache mag etwa 38,000—40,000 Wörter haben, und von diesen sind 23,000—24,000 angelsächsischer Abkunft. Nach Mackintosh' Zählung sind in 5 Versen der Genesis (in der englischen Bibel), welche 130 Wörter enthalten, nur 5 Wörter nicht angelsächsisch; in 5 Versen des Ev. Joh., die 74 Wörter enthalten, hat er nur zwei nicht angelsächsische gefunden.

Gesetzt nun, ich schriebe ein englisches Elementarwerk für deutsche Kinder, so würde ich Sorge tragen, nicht nur die Übungssätze des ersten Kursus so viel als möglich aus sächsischen Wörtern bestehen zu lassen, ich würde auch in das Lesebuch nur Stücke von solchen Autoren aufnehmen, die sich vorzugsweise der sächsischen Wörter bedienen, wie z. B. Swift. (Ein Lesebuch für französische Kinder müßte dagegen Stücke von Pope, Hume, Gibbon und anderen Autoren enthalten, in denen das französische Sprachelement prävaliert.) Man denke sich eine Lektion (sie könnte die dritte oder vierte des ersten Kursus sein), worin folgende Verben vorkämen: to bind, to bring, to fall, to find, to send, to sing, to spare, to bore, to fare, to come etc., nicht wahr, der Schüler würde die Vokabeln von Hause aus verstehen? Daß hochdeutsches B englisch F, hochdeutsches B englisch V oder F, hochdeutsches P englisch B, hochdeutsches F und Pf englisch P, hochdeutsches T englisch D, hochdeutsches D und T englisch Th in vielen Fällen sind, das würde er bald merken, wenn die Sätze so gewählt würden, daß sie zahlreiche Beispiele dieses Lautwechsels darböten. Z. B. folk, father, full, even, to have, over, silver, live, starve, crib, rib, to blabber, ape, up, to gope, to help, to hope, ship, open, sheep, pad, to pluck, plough, pound, damp, knop, rump, to tap, copper, dapper, dove, devil, deep, daughter, thank, to think, thieve, thing, thunder, to thresh etc.

Im zweiten Kursus würde ich eine Zeit lang ebenso das französische Element prävalieren lassen. Ich darf wohl nicht erst die mannigfachen Vorteile auseinandersetzen, welche dieses Verfahren haben müßte, ganz besonders auch für das Erlernen der Aussprache.

Digitized by Google

Die deutsche, französische und englische Grammatik*) wird jetzt streng systematisch, gründlich und vollständig, natürlich ohne alle gelehrte Beimischung gelehrt; je weniger der Lehrer hierbei dogmatisch verfährt, je mehr er das Talent hat, die Grammatik von den Schülern selbst machen zu lassen (wie F. A. Wolf als Rektor in Osterode), desto besser ist es. Hundert Dinge muß er freilich sagen.

Im ersten Jahr (Quarta, dritte Klasse) ist die Syntax des einfachen Satzes und die ganze Formenlehre mit allen Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten, im zweiten (Tertia, vierte Klasse) die Syntax des Satzgefüges, mit Übergehung der Lehre von den sehr zusammengesetzten Perioden, die Syntax der Satzverkürzung, und Etymologie, nebst Prosodie und Qualitätslehre zu lernen, und zwar nach einer wissenschaftlichen deutschen (etwa Becker,) französischen**) (etwa Frege) und englischen Schulgrammatik. Der Rest des Grammatischen bleibt auf die beiden oberen Klassen verspart.

Der technische Unterricht in den beiden mittleren Klassen — Schreiben und Sprechen — kann sich nicht mehr darauf beschränken, daß abgerissene Beispielsätze zu den grammatischen Regeln übersetzt und gleichzeitig mündlich durchsprochen werden, obschon auch dieses geschehen muß; das französische und englische Übersetzungsbuch müßte zugleich größere leichte prosaische Stücke, die am besten aus französischen und englischen Autoren übersetzt sind, zum Rückübersetzen enthalten. Fränkel und Bischof haben solche Bücher geliefert.

Für den litterarischen Unterricht in den mittleren Klassen entsteht die Frage, ob man Chrestomathien oder ganze Bücher lesen soll. Fragen wir zuerst, was bezweckt die Lektüre in den mittleren Klassen?

Die Lektüre hat in den mittleren und oberen Klassen einige Zwecke gemeinsam, andere nicht. So kann erst in den oberen Klassen von einem litterarhistorischen Gesichtspunkte die Rede sein, in den mittleren ist dieser fern zu halten. Dann verstehen auch dreizehn- bis fünfzehnjährige Schüler manches nicht, was Vierzehn- bis Sechszehnjährige verstehen.

---

*) Um denjenigen Lesern verständlich zu sein, die keine Vorstellung von der neueren Grammatik haben, setze ich das Gerippe einer Grammatik hierher. (Es ist nicht ganz das meiner grammatischen Vorgänger und Lehrer, wäre aber nicht ohne diese.) Erster Teil. Logik der Sprache. Kap. 1. Reale Kategorien. Kap. 2. Formale Kategorien. Kap. 3. Kategorien des Satzes. Zweiter Teil. Physik der Sprache. Kap. 1. Elementarlehre. A. Qualität. B. Quantität (Prosodie) und Accent. C. Maß (Euphonie, Eurhythmie, Metrik.) Kap. 2. Formenlehre. Kap. 3. Etymologie und Semasiologie. Dritter Teil. Syntax. Kap. 1. Syntax des Satzes. Kap. 2. Syntax des Satzgefüges. Kap. 3. Syntax der Satzverkürzung.

**) Ich selber denke gelegentlich eine französische Schulgrammatik für mittlere und obere Klassen, mit den nötigen Zugaben erscheinen zu lassen.

Digitized by Google

Welche Zwecke hätte nun die Lektüre in den mittleren und oberen Klassen gemeinsam?

Zuvörderst den sprachlichen. Hier wie dort soll das Lesen Sprachkenntnis befördern, grammatisches und lexikologisches Verständnis ist das erste; die Wahl der Ausdrücke, Synonymik, Syntax, Metrik, Druckfehler, Interpunktion, Lesarten u. s. w. giebt zu Erläuterungen reichlichen Stoff.

Zweitens ist der Gedanke des Schriftstellers und der Zusammenhang seiner Gedanken, die Richtigkeit der von ihm beigebrachten Thatsachen, der menschliche Wert seiner Gefühle, Gesinnungen u. s. w. mit den Schülern zu besprechen. Nur solche Autoren sind zu lesen, die Gedanken haben, welche nachgedacht zu werden verdienen, Gefühle und Gesinnungen, deren Keime wir in unseren Schülern zum Wachsen zu bringen wünschen. Der Schüler soll sich an dem, was er von deutschen, französischen und englischen Autoren liest, intellektuell, ethisch und gemütlich bilden können, ein pabulum animi daran haben. Erst in den beiden oberen Klassen kann (oder muß vielmehr) auch solches gelesen werden, was der logischen, ethischen und ästhetischen Kritik Blößen darbietet,*) doch so, daß das Vortreffliche, welches dem Schüler vorgeführt wird, stets das Übergewicht behält.

Drittens ist in den mittleren wie in den oberen Klassen auf ästhetische Bildung der Schüler hinzuarbeiten, wie denn überhaupt das Lesen in der Schule den Schüler dahin bringen muß, daß er gegen die bei Jungen und Alten grassierende Lesewut, der alles gut genug und das Schlechteste oft das Beste ist, für sein Lebenlang geschützt ist; nur muß dies in den mittleren Klassen auf andere Art geschehen als in den oberen. War der Unterricht gut, so haben die Schüler schon in den unteren Klassen gelernt, ein kleines Ganzes, eine poetische oder prosaische Beschreibung, Erzählung, Scene, ein Lied u. s. w. als ein Ganzes aufzufassen; in den mittleren Klassen sollen sie jetzt zweierlei lernen, erstens ein größeres Ganzes, eine Rede, eine Novelle, ein Lust- oder Trauerspiel, eine leichte Abhandlung, eine nicht zu große historische Darstellung u. s. w. als ein Ganzes aufzufassen, und zweitens einen Schriftsteller, von dem sie mehreres zu lesen bekommen, als einen so oder so genaturten Menschen anzuschauen. Man mißverstehe mich nicht. Ich verlange nicht, daß Quartaner und Tertianer sagen können, was Schiller zu Schiller, Racine zu Racine macht, diesen von Klopstock, jenen von Molière unterscheidet; aber fühlen müssen sie den Unterschied, das Gefühl muß einem Schüler, der die mittleren Klassen verläßt, um in die oberen

*) Z. B. Schillers Götter Griechenlands, manches von Byron, Beranger. Werden Sachen derart nicht in der Schule analysiert und auf ihren wahren Gehalt reduziert, so können sie zwei, drei Jahre später viel verderben.

Digitized by Google

einzutreten, sagen: diese Verse sind popisch, diese shakespearisch, das ist wohl von Racine; denn Rousseau dichtet anders; dies ist von Uz und nicht von Lichtwer. Wo die Mehrzahl der Schüler dieses Gefühl und diesen Takt nicht erwirbt, da versteht der Lehrer sein Handwerk nicht.

Die Frage, ob man in mittleren Klassen Chrestomathien oder ganze Bücher lesen soll, beantwortet sich jetzt von selbst: am besten solche Chrestomathien, die ganze Bücher enthalten. Leider giebt es keine solche Bücher,*) und so wird man die Schüler einzelne Schriften von manchen Autoren kaufen lassen müssen.

Nun würde ich raten, in Quarta Episches und Historisches — von Goethe, Voß, Bernardin de St. Pierre, Xavier de Maistre, Goldsmith, W. Scott, Johann v. Müller, Schiller, Bertot, A. Thierry, W. Irving oder von andern; dabei noch Lyrisches von Bürger, Schiller, Salis, Hölty, Racine, V. Hugo, Larmatine, Boileau, Wordworth, Pope, Th. Moore, Burns, oder von andern; — in Tertia Oratorisches (nebst Briefen) von Schleiermacher, Harms, Massillon, Fléchier, Burke oder von andern, alsdann Dramatisches und Didaktisches: Schillers Tell, und Goethes Iphigenie und Lessings Minna von Barnhelm, einiges von Mendelssohn, Garve, Engel, Herder, und ebenso von Franzosen und Engländern lesen zu lassen. Weder zu viel, noch zu wenig. Lehrer mit philologischer Bildung, die sich auf das Interpretieren verstehen, können durch solche lecture savante et analytique ihren Schülern erstaunlich nutzen.**) Rhetorisch-litterarhistorisch haben wir den Unter-

---

*) Für deutsche poetische Litteratur haben wir deren zwei: Götzingers Dichtersaal und Heinrich Kurz' Handbuch.

**) Ich erlaube mir, eine Stelle aus Niethammers „Streit des Philanthropinismus und Humanismus" (Jena 1808) abzuschreiben. (S. 235.)

„Die Italiener, die Spanier, die Engländer, die Franzosen haben ihre Klassiker und halten darauf. Die Deutschen aber? Ihre Klassiker haben sie wohl so gut, wie jene: aber halten sie auch darauf? Hat nicht ein unseliger Schwindelgeist unsere Nation in ihrer Lesewut ergriffen? Wird nicht der ärmlichste Roman, das frivolste Schauspiel mit eben der Gier als ein Meisterwerk von Goethe oder Schiller verschlungen, mit eben dem Leichtsinn das letztere wie das erstere vergessen? ..... Welchen unserer Klassiker kennt und ehrt denn das Volk? So fehlt es der Mehrzahl unter uns an allem Geschmack und Kunstgefühl .... Die Bildung des Geschmacks und Kunsturteils einer Nation ist nur dadurch möglich, daß sie ihre eigenen Meisterwerke kennt und ehrt und sie von Mund zu Mund fortpflanzt...

.... Uns bleibt .... unsere nationalen Geisteswerke national zu machen! .... Das Herrlichste aus ihnen müßte schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut der Nation gemacht werden; das müßten alle lernen und alle kennen, damit unbekannt zu sein, müßte als Beweis von Barbarei beschimpfend sein. — Dies selbst schon würde eine sichere Grundlage der National-Bildung sein, zugleich aber noch dadurch wohlthätig auf die Nation wirken, daß der Hang zu immerwährender Veränderung in den geistigen Genüssen etwas gemindert, ein sicherer Maßstab des wirklich Achtungswerten gebildet, gegen das Mittelmäßige Ekel, gegen das Platte und Frivole Abscheu erzeugt würde."

Digitized by Google

richt in den beiden oberen Klassen genannt, in welche die Schüler in der Regel Fünfzehn- bis Siebzehnjährige sind.

Aus der deutschen, französischen und englischen Grammatik ist hier die Metrik, die Lehre von dem Maße und Wohlklange der Prosa, die Periodologie und die Logik der Sprache nachzuholen; letztere kann so gelehrt werden, daß die drei Sprachen zusammengestellt und verglichen werden. Was sonst noch grammatischer und überhaupt sprachlicher Natur ist, wird bei der Lektüre und dem technischen Unterrichte beigebracht.

Dieser erhält jetzt eine theoretische und eine praktische Seite. Es ist nun möglich und darum nötig, daß die Schüler eine systematische, aber kurze Belehrung über Stil, Poetik und Prosaik erhalten, wobei der Lehrer die Beispiele aus den deutschen, französischen und englischen Schriften zu nehmen hat, die in den beiden mittleren Klassen gelesen worden sind. Zuerst die Stilistik, die deutsche, französische, englische Elocutio, die Figuren, Tropen, und was daran hängt. Dann die poetische Komposition, die epische, lyrische, dramatische. Jetzt analysiere man das vor zwei Jahren Gelesene, zeige die Struktur von Goethes Hermann und Dorothea, von einigen lyrischen Gedichten, von der Iphigenie, dem Cid, dem Julius Cäsar oder irgend einem andern Drama auf. Dann die rhetorische Komposition, man zeigt wie eine Schleiermachersche oder Bossuetsche Rede, wie eine Abhandlung von einem der gelesenen Autoren gebaut und organisiert ist. An Ästhetik ist hier nicht zu denken, weder an philosophische noch an salbadernde; es handelt sich um das, was in der Musik Generalbaß- und Kompositionslehre heißt, um Technik. Diesem theoretischen Unterrichte schließen sich nun praktische Übungen an, und hier möchte ich den Lehrern wieder anraten, Jacotot gründlich zu studieren. Will man die Schüler in der Muttersprache freie Arbeiten machen lassen, so ist nichts dagegen zu sagen, wenn man ihnen nur den Inhalt verschafft; denn die jungen Leute können, sollen und dürfen noch nicht produzieren, und das aus zehntausend Gründen. Auf freie Aufsätze in englischer und französischer Sprache — Geschäftsbriefe und historische Relationen ausgenommen — wird man nicht leicht verfallen; da aber einfache Übersetzungen, obgleich auch mit diesen fortzufahren, hier keine hinlängliche Übung mehr sind, so schlage ich Nachahmungen vor. Einiges über die Art, wie solche Übungen zu instituieren, habe ich bei einer andern Gelegenheit*) gesagt; zeigen läßt sich die Sache nur in einer besonderen ausführlichen Schrift.

Wäre es wirklich an dem, daß wir Herrn Thiersch als den Repräsentanten des heutigen Humanismus ansehen müßten (Herr Niethammer repäsentierte vor dreißig Jahren den Humanismus), so wäre das ein gewaltiges Argument gegen den so natürlichen Glauben, daß die Dinge vorwärts gehen.

*) Tableau anthologique de la litt. Fr. contemporaine T. III. Préface.

Digitized by Google

Litterarhistorisch nenne ich diese Stufe, weil erstens jetzt bei der Lektüre der litterarhistorische Gesichtspunkt hinzutritt, und weil es zweitens möglich und wünschenswert ist, daß sich jetzt an die Lektüre ein kurzer Vortrag der deutschen, französischen und englischen Litteraturgeschichte, seit dem Untergange des Mittelalters anschließe. Hier also werden Anthologien nötig, die wie meine französische und wie W. Wackernagels deutsches Lesebuch, dessen prosaische Abteilung nun auch bald zu hoffen steht, Urkundenbücher der Litteraturgeschichte, Litteraturgeschichten en action sind.

Den litterarhistorischen Vortrag würde ich in den beiden oberen Klassen der Bürgerschule nun so einrichten, daß er zu einer Kulturgeschichte, zu einer Geschichte des intellektuellen und sittlichen Lebens der Deutschen, Engländer und Franzosen in den drei letzten Jahrhunderten würde. Eigentliche Litteraturgeschichte interessiert den bloßen Gebildeten nicht und ist für den litteratus.

Daß nun junge Leute, die in dieser Weise unterrichtet worden sind, sich der deutschen, französischen und englischen Sprache mündlich und schriftlich zu dem verschiedenen Gebrauche, den man im geschäftlichen und sozialen Leben von diesen Sprachen zu machen hat, bedienen können, was ein Zweck des Sprachunterrichts ist, das giebt man mir hoffentlich zu. Eine andere Frage ist — und diese werden klassische Philologen vom Kaliber des Herrn Thiersch stark verneinen —, ob die Beschäftigung mit neueren Sprachen und Litteraturen, wie man diese Beschäftigung auch immer einrichten möge, eine bildende Kraft hat, ob aus einer Schule, die weder Griechisch noch Lateinisch lehrt, wirklich gebildete Menschen hervorgehen können.

Universell, — also auch antikgebildete nicht, moderngebildete ja. Unsere Gebildeten sind aber entschlossen, sich mit der modernen Bildung zu begnügen.

Tritt aber nun jemand auf und faselt von der bildenden Kraft der griechischen und lateinischen Sprache und zwar so, als ob das Studium drei ausgezeichneter modernen Sprachen nicht ebenfalls solche bildende Kraft habe, so antworte ich ihm, daß er weder neuere Sprachen noch das kennt, was beim Studium fremder Sprachen das eigentlich bildende ist.

Zuerst kennt er die neueren Sprachen nicht. Herr Thiersch, der deutsch schreibend fähig ist, in vier aufeinanderfolgenden Sätzen auch vier Schnitzer zu machen: Solöcismen, Nonsense und Katachresen,*)

*) Man schlage die Seite auf, wo Herr Thiersch vom Gymnasium zu Kreuznach spricht. „Viel Zeit war auf das Deutsche gewendet, auch hier ohne Nutzen. Der Lehrer ließ, um die Fortschritte der Knaben hervorzustellen, ihnen (französisch wäre es richtig) Erzählungen vortragen, die sie in irgend einem Schulbuche gelesen hatten. Ein geordneter Vortrag der Art geht aber über

Digitized by Google

meint irgendwo, Französisch oder Englisch lerne man in neun Monaten. „Was bedürfen wir weiteren Zeugnisses?“

Da aber Herr Thiersch ebenso wenig weiß, was das Bildende beim Erlernen fremder Sprachen ist, so wollen wir F. A. Wolf reden lassen, der es wußte: „Die Sprachen enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden; sie liefern daher in ihren Zeichen eine Menge einzelner Gemälde von nationalen Vorstellungen, wodurch der Gehalt teils sinnlicher, teils besonders intellektueller Ideen und das Charakteristische in Auffassung von beiden dargestellt wird. Demnach muß jede ihrer Absicht einigermaßen genügende Sprache gewisse Klassen von Ideen darbieten, die nach der physischen und sittlichen Individualität des Volkes, welches sie bildete, vorzüglich bearbeitet, vervollkommnet und mit angemessenen Ausdrücken bezeichnet sind. In der Art der Bezeichnungen aber liegen nicht geringere Schätze als in den Zeichen selber. Denn, wie die letzteren in jeder Sprache den Forscher mit neuen Vorstellungen bereichern und dadurch seinen geistigen Gesichtskreis erweitern, so gewähren die Bezeichnungsarten und gleichsam Gepräge, die jede Nation ihren Vorstellungen aufgedrückt hat, einen ebenso vielfachen Gewinn. Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung dieser Gepräge in mehreren Sprachen fangen wir zuerst an uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden, und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Haupt-Ideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen, und solche Vorstellungen, die uns schon unter anderen Denkformen bekannt waren, von neuen Seiten aufzufassen. So erhalten wir in den mit einander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltenden Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung, Zusammensetzung“ (und Beurteilung, füge ich hinzu) „unserer Ideen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen ist, und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann.“

Das ist der absolute Gewinn des Erlernens fremder Sprachen. Nun frag' ich jeden vernünftigen Menschen, ob dieser Gewinn nicht

---

die Fassung (ich verliere die meinige beim Kopieren) des Knaben und über jene Fähigkeit der Stellung und Verbindung der Gedanken, die man bei ihm voraussetzen kann, weit hinaus. Die Schulweisheit, welche das dem Knaben Zugängliche versäumt und das ihm nicht Zugängliche fordert, saß also auch hier ... auf dem Grunde.“ — Und derselbe Mann läßt drucken, deutscher Schulunterricht sei unnötig. Allerdings, wenn auch unsere Schüler so schreiben sollen.

Digitized by Google

ebenso gut demjenigen zu gute kommt, der Französisch und Englisch, als demjenigen, der Lateinisch und Griechisch lernt? vorausgesetzt, daß der eine wie der andere in geistbildender Weise und nicht nach Sprachmeisterart unterrichtet wird. Wer zu den neuen Sprachen noch die alten lernt, nun der ist freilich am besten daran. Wollte aber nun noch einer sagen, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache habe wegen des vollkommneren Organismus dieser Sprachen eine größere formell bildende Kraft als das Studium der neueren Sprachen, so könnte man das sich allenfalls gefallen lassen, wenn es auch nur halbwahr ist. Die Formenlehre der synthetischen Sprachen ist vollkommener; es stecken aber in der deutschen und französischen Syntax Geheimnisse, von denen die griechische nichts weiß. Überhaupt ist es mit dem formalen Nutzen eines Studiums, von dem die Humanisten seit Pestalozzi so viel reden, eine eigene Sache, und ich bin so frei zum guten Ende ein Wort von Böckh (aus dessen Oratio A. 1826 habita, p. 8. sq.) zu citieren; Qui illa studia, ob eam quam dixi causam (historische Bildung) in scholis recepta, retinere in iisdem eorum capti praestantia cupiebant, cum docere vellent, quare id fieri oporteret, postquam prior illorum usus fructusque esset abolitus; acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam latinamque grammaticam imprimis tenentes caeteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas litteras censeam, nisi potior causa supersit, quamobrem illae deligantur. — Herr Böckh hat recht und Herr Thiersch mit seiner lateinischen Schule hat unrecht.*) Gehen wir denn weiter und wenden uns zu einem anderen Unterrichtsgegenstande.

---

*) Die Abneigung der Industriellen gegen lateinische Schulen, wie sie früher bestanden und wie Herr Thiersch sie in Bayern wieder herstellen möchte, hat ihre guten Gründe und ist vollkommen berechtigt. Doch möcht' ich fragen, ob es nicht wünschenswert wäre, in den beiden unteren Klassen der Bürgerschule einen elementarischen Kursus der lateinischen Sprache in wöchentlich sechs Stunden zu instituieren. Meine Gründe dafür sind folgende.

1. Kann man nicht recht wissen, was ein zehnjähriger Knabe später lernen wird, wogegen man bei zwölf- und dreizehnjährigen stets wissen kann, ob sie für die Studien oder für das praktische Leben gemacht sind. Wie nun ein Gymnasiast, der die beiden unteren Klassen des Gymnasiums besucht hat, falls dieses vernünftig, nicht aber nach Thierschischem Lektionsplan eingerichtet, in die dritte Klasse der Bürgerschule eintreten kann, so würde auch ein Bürgerschüler, der die zwei unteren Klassen absolviert, falls hier Latein gelernt wird, in die dritte Klasse (Quarta) des Gymnasiums eintreten können.

2. Bedarf ein Teil der Bürgerschüler, die künftigen Apotheker, Chirurgen, Gärtner u. s. w. einiger Kenntnis des Lateinischen. Würde dieses nun zwei Jahre

Digitized by Google

Das Studium der Geschichte ist von einer so unendlichen Wichtigkeit, daß es weder zu eifrig, noch zu vorsichtig betrieben werden kann. Ich sage vorsichtig; denn es ist das bedenklichste Studium und kann wie die süßesten, so die bittersten Früchte tragen. Zwar bedürfen alle Lehrer gründlicher Bildung und eines reinen, gesunden Sinnes, niemand aber in dem Maße, wie der Lehrer der Geschichte, dem das schwierige Amt obliegt, das blöde, mit Majas Schleier bedeckte Auge der Jugend sehen zu lehren, wie Gott durch die Welt schreitet und die wandelnde Menschheit an der Hand führt.

Bloß unnütz und für die Geistes- und Gemütsbildung gleich unfruchtbar ist der historische Unterricht, wenn der Lehrer kein Hypophet ist und zu denen gehört, die gutherzig meinen, die Summe der Teile sei dem Ganzen gleich. „Fehlt leider nur das geistige Band." Man wird ihn für keinen Verächter des Positiven halten, wir sind im Gegenteil der Meinung, daß das erste im historischen Unterrichte dies ist, die Fakta gehörig zu lernen.

Nun sind aber der Fakta so viele, daß kein Mensch sie alle wissen kann, und was einem Niebuhr unmöglich, das soll man von keinem Schüler verlangen. Wenn sich aber der historische Schulunterricht auf einige Völker beschränkt, ja auf einige Perioden in der Geschichte dieser Völker, wird er da nicht unvollständig sein?

---

hindurch gelehrt, so könnten solche Schüler vom Eintritt in die dritte (Quarta) Klasse an das Angefangene privatim forttreiben.

3. Allerdings würden nun künftige Kaufleute, Gewerbtreibende u. s. w. zwei Jahre hindurch etwa fünfhundert Schulstunden und vielleicht ebenso viele häusliche Arbeitsstunden an einen Gegenstand verloren haben, den sie weder brauchen, noch wollen. Allein der Schaden ist so groß nicht. Diese fünfhundert lateinische Stunden machen hundertundfünfzig französische und fünfzig englische Lehrstunden, die sonst gegeben werden müßten, überflüssig, und dann ist die Fähigkeit, die vielen Latinismen in unserem öffentlichen Leben zu verstehen — und diese kann in zwei Jahren erworben werden. — auch etwas wert.

Wo man aber in den beiden unteren Klassen einer Bürgerschule den lateinischen Unterricht einführt — wo die Lehrer nicht tüchtige Methodiker sind, lasse man den Gedanken fahren —, da mache man diese Stunden obligatorisch für alle. Nichts ruiniert den guten Geist einer Schule mehr, als wenn einzelne Lehrobjekte fakultativ sind. Man denkt wohl, das Speisen à la carte habe beim Restaurant so viele Annehmlichkeiten, daß man etwas Ähnliches in der Schule einrichten müsse; aber wer so denkt, kennt die Schule und die Jugend nicht. Ihr nennt den Gegenstand fakultativ; er ist's aber nur für den Vater des Schülers; will der Vater, daß der Schüler den fakultativen Gegenstand lerne, so ist er für den Knaben obligatorisch. Dieser hat nun Kameraden und Freunde, die so glücklich sind, diese Stunde nicht zu haben. Wißt ihr nun, wie sich der Schüler das Wort fakultativ übersetzt? Da das Aufsteigen in die höheren Klassen nur von den Fortschritten in den obligatorischen Lehrobjekten bedingt sein kann, so wird dem Schüler das Fakultative zu der Stunde, in der er fleißig oder träge, aufmerksam oder zerstreut, teilnehmend oder gleichgültig sein kann. Wir Erwachsene aber beten nicht umsonst: Führe uns nicht in Versuchung!

Digitized by Google

Ich stelle der Frage eine Frage entgegen. Spiegelt sich das Sonnenbild nicht ebenso vollständig im kleinen Genfer See, als im großen Ocean? Das ist eben der Irrtum so vieler Freunde der Fakta, daß sie das Faktum nicht verstehen.

Ich gebe zu, daß der wissenschaftliche Historiker, derjenige, dem das Studium der Geschichte Lebensberuf, eine Übersicht der ganzen Universalhistorie haben muß. Wenn auch die Geschichten aller Völker und aller Zeiten in einem gewissen Sinne denselben Inhalt haben, die Identität des sozialen Problems und der Menschennatur feststeht, so bringt doch die fortschreitende Entwickelung den Unterschied in diese Identität — die Funktion bewegt sich fort —, und wer Geschichte lehren will, dem soll das Ganze in seiner Extension vor der Seele stehen. Die Schule aber ist auf Bildung gestellt, und historische Bildung, und zwar eine sehr intensive, kann an der Geschichte des kleinsten Volkes erworben werden, ja an einigen Perioden einer solchen Geschichte. Überall wo Leben ist, kann man Leben studieren: historische Bildung ist aber Kenntnis und Verständnis des Lebens der Menschheit. Was nun die Menschheit bewegt, was sie erstrebt, was sie zum Heil, was zum Unheil führt, das zu zeigen, dazu bedarf es nicht der endlosen Universalhistorie.

Wahrscheinlich wird mich mancher Leser nun dahin verstehen, als ziele ich auf sogenannten pragmatischen Geschichtsunterricht, vielleicht gar auf philosophischen. Das ist aber nicht meine Meinung. Die Geschichte ist zu gut, um als bloße Exempelsammlung für Einfälle, Maximen und Grundsätze zu dienen, welche der Lehrer der Geschichte für seine Person aus der Geschichte geschöpft hat und nun als das gediegene Gold, das er aus dem unreinen Material der verworrenen Fakta gewonnen, seinen Schülern mitzuteilen die Güte hat. Männer werden sicherlich gern einen geistvollen historischen Pragmatiker lesen, einen Tacitus, wenn er uns seine Gedanken über Tyrannei und Servilität giebt, einen Polybius oder Montesquieu, wenn sie uns ihre Ansicht von den Ursachen der römischen Überlegenheit vorlegen, einen Guizot, wenn er uns den Mechanismus der englischen Revolution vorstellig zu machen sucht. Abgesehen aber davon, daß es auch unleidliche Pragmatiker giebt, kannengießernde, wie Rotteck, moralisierende, wie Sismondi, religionisierende, wie Leo, so hat die Jugend ein Recht darauf, daß wir ihr die lebende, frische, ganze Rose geben und es ihr selbst überlassen, sich daraus mit der Zeit Rosenöl zu destillieren. Weil die Geschichte erst von Männern ganz verstanden werden kann, ziemt es der Schule, die ganze Dauer des historischen Unterrichtes hindurch bei der Elementarmethode zu bleiben, die, wie wir oben gesagt, auf Anschauung gestellt ist.

Anschauliche Behandlung der Geschichte, die einzig schulmäßige, ist aber nicht mehr, noch weniger als künstlerische Behandlung der Geschichte. Künstlerisch in dem Sinne, wie Herodot, Livius, Xenophon,

Digitized by Google

Salluſt, Guiccardini, Froiſſart, Ségur, Auguſtin Thierry, Johannes Müller Künſtler ſind, nämlich Männer, die ſich aufs Erzählen und auf das Schildern verſtehen. Der Vortrag der Geſchichte in der Schule muß rein epiſch, dabei dramatiſch lebendig, ein Lebensbild ſein und es bleiben. Der Schüler muß nicht zu hören, ſondern zu ſehen glauben. Das Herz muß ihm ſchlagen, die Thräne ihm ins Auge treten. Lehrer der Geſchichte, ſeid nur erſt Gelehrte, ſo daß ihr nicht Heft oder Buch braucht; ſeid dann Künſtler, verſteht zu reden, und alles geht gut ohne Moraliſieren, Politiſieren und Philoſophieren. Wenn ihr aber beim ſeligen „Diktieren" verbleibt, was ſich der Schüler, wie billig, ſo auslegt, als hättet ihr ſelbſt die Sache nicht recht gelernt, ſo geht es wie es eben geht, d. h. es geht nicht, nicht einmal mit all den ſchönen Bemerkungen, die ihr den Faktis einſtreut. Hätte ich als Direktor einer Schule einen Lehrer der Geſchichte, der diktierte und nur diktierend ſeine Stunden geben könnte, ſo würde ich, könnt' ich ſonſt keine Änderung treffen, einem ſolchen Lehrer aufgeben, die hiſtoriſchen Hauptfakta aus den Quellenſchriftſtellern geradezu abzuleſen.

Wenn der Geſchichtslehrer aber auch alles fabula docet, alle räſonnierende Zuthat, fern hält, und ſich lediglich, eingedenk des quinctilianiſchen Scribitur ad narrandum, non ad probandum, wie wir es verlangen, auf belebte, das Individuelle gebende Erzählung beſchränkt: ſo iſt es doch der Natur der Sache nach nicht zu vermeiden, daß die Schüler, die keine Kritik üben können, was die hiſtoriſche Anſicht betrifft, in der Gewalt des Lehrers ſind. Ganz richtig, und dies macht eben die Verantwortlichkeit des Geſchichtslehrers ſo groß; denn auch er iſt Seelſorger. Wenn irgend jemand, ſo ſoll der Lehrer der Geſchichte ſtets bedenken, daß Gottes Wege nicht unſere Wege ſind, d. h. er hat ſich zu hüten, die göttliche Offenbarung in der Geſchichte zu verfälſchen, welches dadurch geſchieht, daß er ſeine eigenen pragmatiſchen Einfälle für Gedanken und Einfälle der Geſchichte hält und ausgiebt, unfähig oder zu träge, dieſe zu finden, Gottes Wegen nachzugehen. Wie es falſche Propheten gegeben, ſo giebt es falſche Hypopheten, die ungeweihten Mundes das, was als Weltgericht die Rechtfertigung der göttlichen Vorſehung iſt, die Theodiceen, in ein ſinnloſes Schauſpiel voll Albernheit und Schlechtigkeit verkehren, nur dazu gut, um von unſerem Witze oder unſerer „höheren Einſicht" bekrittelt zu werden. Wohl mögen die Behörden wachen, daß niemand in Schulen die Geſchichte lehre, der ſie nicht zu befragen verſtanden, und darum nicht die rechten Antworten empfangen hat, oder deſſen Geiſt gleich jenen unregelmäßig geſchliffenen Spiegeln gebildet iſt, die alles verzerrt reflektieren und die Dinge unwillkürlich verfälſchen. Die allgemeine Sittlichkeit lebt in dem guten Glauben, daß ſie eine vollſtändig berechtigte und gegen frühere oder imaginäre Zuſtände das Vollkommnere iſt. Die Jugend ſoll nicht gegen,

Digitized by Google

sondern für sie erzogen, in sie hinein gebildet werden. Wenn nun ein Lehrer der Mathematik oder der Physik zufällig keinen historischen Sinn hätte und sei es nun seinen eigenen historischen Studien oder irgend einer Autorität eine Lebensansicht verdankte, wie die des Herrn von Rotteck oder die des Herrn Thiersch*), so wäre das zu tolerieren, ein solcher Mann könnte aber nicht Geschichte lehren. Man wolle dieses nicht mißverstehen: es ist nicht darauf abgesehen, daß der Lehrer der Geschichte am Ende doch in einer Dienstbarkeit stehen soll. Treten irgendwo ganz gewaltsame Zustände ein, nun so ist der Geschichte der Mund geknebelt, wie der Justiz. Wer möchte in diesem Semester in Göttingen die Geschichte der letzten Stuart vortragen?

In der Regel sind es aber nicht die Verhältnisse, sondern die Historiker, welche die Geschichte verfälschen, wenn dies geschieht, und zwar ist gewöhnlich Mangel an Phantasie oder an philosophischer Bildung die Ursache solchen Verfälschens. Meistens ist es Mangel an Phantasie, und daß diese Gottesgabe bei Jungen und Alten viel seltener ist, als man gewöhnlich glaubt, das macht ganz besonders den historischen Unterricht so bedenklich, nämlich zu einem Gegenstande, wobei Vorsicht not thut.

Setzen wir, es ist in Gymnasium oder Bürgerschule die griechische Geschichte, die eben vorzutragen. Setzen wir zugleich, daß der Lehrer seine Weisheit nicht aus Handbüchern hat, sondern wirklich weiß, wie es gewesen. Ich verlange natürlich nicht, daß er vierzehn- bis siebzehnjährigen Schülern alles sage, was in Griechenland Sitte war; ich gestatte sogar, daß er diejenigen Dinge, welche Plato im Symposion erklärt, übergehe. Dieses Übergehen hat aber seine Grenze, und wie man sich auch anstellen möge, man wird, soll anders der Geschichtsunterricht seinen Namen verdienen, nicht vermeiden können, den Schüler erfahren zu lassen, daß den Spartanern die Eifersucht unbekannt, und Sokrates, der Weiseste der Griechen, ein nach unsern Begriffen ganz abscheulicher Ehemann war. Ist vom Mittelalter die Rede, von der Ausrottung der Katharer in Südfrankreich, von dem abwechselnden Beten und Morden bei der Erstürmung Jerusalems, so treten dieselben Schwierigkeiten auf: der Schüler weiß sich diese Fakta nicht zurecht zu legen. Hier gilt es denn, die Darstellung so einzurichten, daß der Schüler herausfühlt, es habe eben nichts anderes sein können, als es

*) Ich citiere eine Stelle von ihm: „L'ancienne société existe encore en grande partie dans ses moeurs, dans sa foi, dans sa manière de penser et de sentir, et beaucoup de ses institutions qu'on croit perdues, n'ont été que déplacées, en Allemagne par la réforme, en France par la révolution." Nein, Herr Hofrat, die lateinische Schule, auch eine alte Institution, wie deplaciert sie auch da ist, wo sie ist, ist ruiniert, und es wird Ihnen nicht gelingen, sie wieder zu restaurieren, wenigstens nicht außerhalb Bayerns.

Digitized by Google

gewesen; er muß es fühlen, daß solche Elemente nur ein solches Produkt liefern konnten. Nur ein höchst gebildeter Lehrer wird aber ein solches Gefühl erwecken und zu befestigen wissen; fehlt es dem Lehrer an der höchsten Bildung, so wird er notwendig die Geschichte verfälschen und seinen Schülern unermeßlich schaden.

Die einen nun machen mit der Geschichte kurzen Prozeß, unfähig, aus sich und ihrer Zeit hinauszugehen, verhalten sie sich ablehnend gegen alles Historische. So die patentierten Christen, die das Altertum kurz und gut für des Teufels erklären; je mehr Geist und Charakter Leute dieser Art haben, desto falscher ist ihr Urteil.*) So die politischen und religiösen Liberalen, für die anno 1789 die Vernunft erfunden worden ist und die dafür halten, daß erst durch Nicolai und Mendelssohn die Menschenfresserei in Europa abgestellt worden ist. Wenn die Katholiken und Pietisten das Altertum verdammen, so richtet sich der Haß der Liberalen in der Regel gegen unser Mittelalter, das sie nicht nennen können, ohne Visionen zu bekommen und in Wut zu geraten. Ein echter Liberaler aber, z. B. Herr von Rotteck, erklärt geradezu die ganze Vergangenheit für ein nur durch seltene lucida intervalla unterbrochenes Gewebe von Dummheit und Tollheit.

Die anderen verrennen sich in eine Epoche, finden in dieser ihr Ideal und flüchten aus der Wirklichkeit in irgend eine Vergangenheit, dem einen gefällt es in der Zeit, „da ihr noch die schöne Welt regiertet, schöne Wesen aus dem Fabelland;" er kann sich mit der „christlichen Aschermittwochsidee" nicht befreunden, und lebt ein heiteres Heidenleben, wie Leo X., Ulrich von Hutten, einige berühmte Philologen, möchte auch wohl, wie Heinse, uns zu Bewohnern der „glücklichen Inseln" machen. Der andere faselt von der Republik der Alten und kann sich in unser Staatsleben nicht finden; Nodier bemerkt irgendwo spöttisch, man habe bald diesen, bald jenen zum Urheber der französischen Revolution gemacht, er wolle zwei neue Schuldige nennen, diese seien Livius und Tacitus. Ein Dritter verliebt sich in das Zeitalter Gregor VII. oder Innocenz III., wird auch wohl katholisch, wenn er es nicht von Hause aus ist. Ich habe Altadlige gekannt, denen nur die Zeiten vor der Publikation des allgemeinen Landfriedens gefielen, und die über das Schicksal des unschuldigen Sickingen oder des Götz von Berlichingen bittere Thränen vergießen konnten. Mir sind Franzosen vorgekommen, die platterdings nichts von all dem hören und wissen

*) Beispiele fallen jedem von den Kirchenvätern, Luther und heutigen Pietisten und Orthodoxen ein. So sagt S. Hieronymus von der Lektüre der Alten: Quae enim communicatio luci ad tenebras? .... Domine, si unquam habuero codices saeculares (Horaz, Virgil, Cicero u. s. w.), si legero, te negavi. S. Augustinus sieht in den leuchtendsten Tugenden der Alten nur splendida vitia. Luther erklärt den Aristoteles für einen gottlosen, verdammten, schalkhaften Heiden.

Digitized by Google

mochten, was seit 1787 geschehen, andern fing die Illegitimität mit Napoleons Krönung an. Das Recht lag ihnen zwischen 1792 und 1804. Fehlte es nun den Anti-Historischen an Phantasie und Verstand, so fehlt es diesen an Verstand: die Thorheit ist auf beiden Seiten gleich groß.

Man kann die Menschen der beiden ersten Kategorien Dogmatiker nennen; die geistreichen Köpfe, die aus der Geschichte das Resultat ziehen, Tugend und Laster seien Sache der Chronologie und Geographie, der Gewohnheit und Erziehung, diese negativen Dialektiker mit ihrem sittlichen Skeptizismus, die Montaigne, Hume, G. Sand u. a. sind Gott sei Dank seltener, als man glauben sollte, weil Geistesfreiheit seltener ist als man glaubt.

Daß nun aber die Schüler nicht nur vor der Scylla und Charybdis der beiden historischen Dogmatismen geschützt bleiben, sondern auch ein positives Resultat aus ihrer Beschäftigung mit der Geschichte gewinnen, das muß das Streben des Lehrers der Geschichte sein. Er selber soll dem Schüler dieses Resultat nicht wie eine fertig ausgeprägte Münze übergeben, der Schüler soll es sich bilden. Daß hier der Unterschied der natürlichen Anlagen, ein größeres oder geringeres Maß von Phantasie, Verstand, Energie, Gedächtnis, Gelegenheit oder Mangel an Gelegenheit im elterlichen Hause bedeutende Männer zu sehen, über Welthändel und öffentliche Angelegenheiten reden zu hören, die bürgerliche, gerichtliche und politische Verfassung des Landes, daß alles dieses und noch manches andere die Qualität historischer Bildung, welche die Schüler erwerben, bestimmen wird, versteht sich von selbst. Ein Schüler von beschränkten Geisteskräften hat vielleicht von der Geschichte nur einen moralischen Nutzen, während ein anderer in der Schule, ohne es zu wissen oder zu wollen, zu einer höchst bedeutenden bürgerlichen Thätigkeit die Grundlage und Anregung empfängt.

Was nun die Methode des historischen Schulunterrichts betrifft, so haben wir bereits gesagt, daß sie elementarisch, anschaulich zu sein und zu bleiben hat. Daß die dogmatische Methode hier mit der elementarischen zusammenfällt, liegt in der Natur des Objekts. In den beiden unteren Klassen möchte biographisch zu verfahren sein; in den beiden oberen Klassen, wo die jungen Leute englische und französische Historiker ohne Schwierigkeit und darum privatim lesen können, möchte man wohl thun, jedem Schüler als Aufgabe für ein Semester das genaue Studium eines englischen, eines deutschen und eines französischen Historikers zur Pflicht zu machen — natürlich ist hier nicht von allgemeinen Übersichten, sondern von Spezialgeschichten die Rede. Freilich müßte dann, da nicht alle Schüler wohlhabend sind, die Schulbibliothek von etwa einem Dutzend berühmter historischer Werke zwei bis vier Exemplare besitzen, zudem müßte der Lehrer, der vielleicht in derselben

Digitized by Google

Stunde über A. Thierrys Geschichte der Eroberung Englands, Robertsons Karl V., Schillers dreißigjährigen Krieg zu examinieren und Auskunft zu geben hätte, des historischen Stoffes in hohem Grade Meister sein. Daß ein junger Mensch mehr an historischer Bildung gewinnt, wenn er sich ein halbes Jahr hindurch in drei von drei Historikern geschriebene Spezialgeschichten vertieft, als wenn er in derselben Zeit einen blassen Abriß, wie ihn Lehrbücher und meist die Vorträge geben, auswendig lernte, bedarf wohl keines Beweises. In den beiden mittleren Klassen ist dieses Verfahren noch nicht anwendbar, hier hat denn der Lehrer die Hauptpunkte aus der griechischen, römischen, mittelalterlichen und neueren Geschichte bis zur französischen Revolution zu erzählen und den Schülern nur einen chronologischen Abriß in die Hände zu geben. Wenn in den unteren Klassen die welthistorischen Individuen der feste Kern sind, an den die Fakta anschließen, so sind in den mittleren Klassen die Fakta zum Centrum zu machen, so daß die Menschen sich um diese gruppieren. Um die Verbindung zwischen den auszuwählenden Fakten anzudeuten, reichen wenige Worte hin. Wie sehr durch den Gebrauch solcher französischen und englischen Chrestomathien, welche viel Historisches enthalten, dem geschichtlichen Unterrichte Vorschub geleistet werden kann,*) darf ich nicht erst sagen. Auch möchten den Schülern der mittleren Klassen historische Chrestomathien, wie deren kürzlich eine von Lanz erschienen, zur Privatlektüre anzuraten sein.

Der geographische Unterricht liegt in der Regel in der Hand des Lehrers der Geschichte. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn dieser sich nur hütet die Geographie als bloße Hülfswissenschaft zu betrachten, indem für die Schule die natürliche, ethnographische, kommerzielle und noch manche andere Seite der Geographie ebenso wichtig ist als die historische.

An den historischen Unterricht hat sich nun in der obersten Klasse ein in zwei wöchentlichen Stunden zu absolvierender Gegenstand anzuschließen, den ich Statistik nenne. Unter Statistik verstehe ich hier die Beschreibung des Staates, dem der Schüler angehört, die Darlegung seiner gerichtlichen, administrativen, finanziellen, militärischen und politischen Verfassung.

Ich verachte das servile Gesindel, auf welcher Stufe der sozialen Leiter es auch stehen mag, zu sehr, und achte die deutschen Staatsmänner zu hoch, als daß ich meinen Vorschlag gegen das Vorbringen von Rücksichten, wie sie der Zustand der päpstlichen oder neapolitanischen

*) Wie ich dies meine, kann man sehen, wenn man einen Blick auf das Inhaltsverzeichnis meines französischen Lesebuchs für untere Klassen (eine Abteilung meines französischen Elementarwerks, Stuttgart 1840) und des zweiten Bandes meines Tableau anthologique de la littérature françoise contemporaine, Berlin 1838, wirft, welcher die Historiens und die Orateurs enthält.

Digitized by Google

Staaten dort den Behörden zu nehmen gebieterisch vorschreibt, zu rechtfertigen Lust hätte. Dagegen könnte mir jemand Aristoteles' Wort vorhalten, daß „die Staatswissenschaft kein Studium für Jünglinge ist, indem diese das menschliche Leben, dessen Geschichte und Handlungen noch zu wenig kennen, die Staatswissenschaft aber nur von dieser Kenntnis ausgeht.“*) Aristoteles' Bemerkung ist richtig, und ich citiere sie selbst, weil sie für meinen Vorschlag spricht. Was ich nämlich Statistik nenne, ist ja nicht Wissenschaft vom Staate, sondern nur Kenntnis eines bestimmten Staates, allenfalls noch Vergleichung seiner Institutionen mit denen anderer Staaten, und diese Kenntnis ist jedem Vollbürger, wenn nicht unerläßlich, so doch höchst wünschenswert, kann auch bequem in der Jugend erworben werden. Es liegt aber hauptsächlich im Interesse des Staates selbst und auch der Staatsbehörden, daß diese Kenntnis, diese instruction civique, bereits in der Schule gegeben werde. (Auch in der Oberklasse der Volksschule.) Ganz besonders ist dies im Interesse der deutschen Staaten. Einmal zeigt die Majorität der Deutschen in der Regel einen hartnäckigen Familien- und Privatgeist, die Angelegenheiten der Gemeinde, der Provinz, des Staates haben kein Interesse für sie. Wie viele Gebildete in preußischen Städten mögen wohl im Besitz eines Exemplars der Städteordnung oder des Landrechts sein? Es wäre nun, weil vergeblich, thöricht, einer Nation ihre Natur austreiben zu wollen, auf den Deutschen will die Definition des Menschen als eines politischen Thiers einmal nicht passen; sollte sich aber unsern Bürgern das höchst wünschenswerte Interesse an denjenigen öffentlichen Angelegenheiten, bei denen sie beteiligt sind, nicht geben lassen, wenn man sie mit diesen Angelegenheiten in dem Augenblicke, wo sie die Schule verlassen werden, bekannt machte? Es kann dem Staate durchaus nicht gleichgültig sein, wenn die Wahlen zu städtischen Ämtern, zu Landtagen u. s. w. von dem kleinsten Teile der Berechtigten vorgenommen werden. Man interessiert sich aber nur für das, was man liebt, und man liebt nur, was man kennt, und was man kennt, liebt man leicht, oft bloß deshalb, weil man es kennt. Zweitens. Indem nun die meisten Deutschen für die öffentlichen Angelegenheiten keine praktische Teilnahme zeigen, lassen sie es zugleich an der theoretischen fehlen, diese auf das Lesen einer Zeitung beschränkend; den meisten fällt es in ihrem ganzen Leben nicht ein, die verschiedenen Systeme des Staatsorganismus, in dem sie leben, und wäre es auch nur in einem Staatshandbuche, zu studieren, wie dies die Franzosen, Engländer, Holländer, Schweizer u. s. w. in der Regel sehr fleißig thun. Man muß es unsern westlichen Nachbarn nachrühmen, daß, wenn sie gelegentlich eine Konstitution umwerfen, sie wenigstens diese Konstitution vorher gelesen haben;

*) Im Anfange der Ethik.

Digitized by Google

wenn sie Opposition machen, sie wenigstens wissen wogegen. Nun wäre es geradezu albern, wollte man nicht einräumen, daß es auch in den deutschen Staaten, besonders in den süd- und west-deutschen, ein hübsches Häufchen von Malkontenten und Wirtshauspolitikern giebt. Mögen diese Leute ganz und gar unschädlich sein; es ist Schaden genug, daß sie sind wie sie sind, und ich bin Philanthrop genug, um diesen Leuten zu wünschen, es möchte in ihrem Bewußtsein heller und heiterer aussehen. Nehme ich nun aber die ganz Albernen aus, die mit dem National Louis Philipps antinationale Politik verabscheuen und es diesem ordentlich übel nehmen, daß er die Verträge von 1815 respektiert und bis jetzt keinen Versuch gemacht hat unsere Waffen zu holen:*) so habe ich zu dem gesunden Menschenverstande der andern, wenn sie nicht über ein bestimmtes Faktum, einen bestimmten Druck (dergleichen kann gegründet sein und läßt sich abstellen), sondern „im allgemeinen" unzufrieden sind, das Zutrauen, sie würden dieses nicht sein, wenn sie in ihrer Jugend zusammenhängende Vorstellungen von der Natur, den Organen, den Mitteln u. s. w. ihres Staates empfangen hätten, auch ebenso das staatliche Leben unserer Nachbarn in Frankreich und England in seinen Grundzügen kennten. Was nun in diesem Stücke die Schule versäumt hat, das holt der Deutsche nicht später nach; er macht sich's bequemer und kritisiert und räsonniert ins Blaue hinein. Man darf es kühn behaupten, die meisten Malkontenten, die es bona fide sind, haben ganz und gar keine Vorstellung vom Staate und was zu einem Staate gehört. Drittens. Wenn auch nicht zu leugnen steht, daß in unserem deutschen Staatsleben noch vieles unvollkommen ist, und somit ein allgemeiner Schulunterricht, wie der hier postulierte, mit der Zeit zur Folge haben würde, daß die Einsicht in diese Unvollkommenheiten, welche man jetzt, insofern von bestimmter Einsicht die Rede, nur bei wenigen findet, allgemein werden würde, was denn allerdings wieder praktische Folgen haben würde: so ist doch das Resultat einer Vergleichung deutscher Zustände mit englischen, französischen, nordamerikanischen u. s. w. so günstig für Deutschland, daß dieser Unterrichtsgegenstand die günstigsten Wirkungen auf die vaterländische Gesinnung der Schüler haben müßte. In der Rede, worin Perikles (bei Thucydides) die im zweiten Jahre des peloponnesischen Krieges gefallenen athenienſischen Bürger feiert, nimmt er die Wendung zu sagen, er wolle zeigen, für welche Stadt sie gestorben seien und für welches Interesse. Hiermit geht er auf das Wesentliche, und was Perikles that, das sollten auch wir thun, unser Vaterland kann nur gewinnen, wenn seine Angehörigen früh erfahren, was für

*) Was für abgeschmackte Dinge bekommt nicht jemand zu hören, der wie ich seit zehn Jahren an Gastwirtstafeln speist! Der meiste Unsinn ist Echo französischer Journale und solcher deutschen Zeitungen, welche ihre Spalten mit Auszügen aus den französischen füllen.

Digitized by Google

ein Land es ist. Soll aber die Bürgerschule ihren Namen nicht umsonst tragen, so muß es einer ihrer Hauptzwecke sein, dem Staate Bürger zu erziehen, die eintretendenfalls für den Staat zu sterben wissen. Indem aber die Bürger des neunzehnten Jahrhunderts mit der „Ehre", die den mittelalterlichen Menschen in Bewegung setzte, nicht vom Flecke zu bringen sein würden; da auch die Zeit der kantischen Philosophie vorbei ist, wo man an den Götzen der „Pflicht um der Pflicht willen" glaubte, so wird es wohl ein substanziales Interesse sein, worauf man sich stützen muß, wenn man will, daß gelegentlich eine Stütze da sei. Worin nun dieses substanziale Interesse besteht, das wir alle an der Erhaltung unserer Zustände haben, dies ins Bewußtsein der Bürger zu bringen, ist, wie es scheint, von der bloßen Klugheit geboten.

Wir wenden uns nunmehr zu den Unterrichtsgegenständen, die auf der natürlichen Seite liegen, zur Mathematik, Physik (und Chemie) und zur Organik.

Die mathematischen Wissenschaften zerfallen in drei Teile: Mathesis (Arithmetik und Geometrie), Mechanik (des Endlichen), kalkulative Astronomie (oder absolute Mechanik, (mécanique céleste). Obgleich die gewöhnliche Scheidung der reinen Mathematik in eine niedere (Elementarmathematik) und höhere im Grunde nicht zu rechtfertigen ist, so wollen wir uns doch hier daran halten. Ich glaube demnach, daß nur die niedere Mathematik in die Bürgerschule gehört, also ebene und körperliche Geometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Theorie der identischen und der algebraischen Gleichungen (der vier ersten Grade, mit konstanten Zahlen) und Theorie der Zahlen. Vielleicht kann man noch die einleitenden oder Grundbegriffe der höheren Mathematik hinzufügen: Begriff der Funktion und der Variabeln, Entwickelung der Funktionen in Reihen, Endliches, Unendliches, numerische Bedeutung unendlicher Reihen und Konvergenz derselben, Exponentialgrößen, Logarithmen, trigonometrische Funktionen, endlich Berechnung der Tafeln und Interpolationen; alles übrige, von der Differentialrechnung bis zur kombinatorischen Analysis und dem Fakultäten-Kalkül, ist der polytechnischen Schule und der Universität zu überlassen. Aus der Mechanik, also aus der Statik und Dynamik solider, flüssiger und luftförmiger Körper, sowie aus der kalkulativen Astronomie, die für die Schule zur mathematischen Geographie wird, ist nur das durchzunehmen, was einer elementarischen Behandlung fähig und ohne Kenntnis der höheren Analysis leicht verständlich ist. So viel über den Stoff; es ist billig, daß die Bürgerschule ihre Schüler in mathematischen Dingen etwas stärker mache, als das Gymnasium die seinigen.

Der mathematische Unterricht hat seine Grundsätze teils aus der Natur der Sache, teils aus der Natur der Schüler zu schöpfen; in der Bürgerschule möchte folgendes zunächst zu bedenken sein:

Digitized by Google

Der Unterricht sei streng theoretisch, wissenschaftlich, d. h. er gewähre dem Schüler die klarste Einsicht in die Natur der Größe.

Er sei gleichzeitig streng praktisch, und zwar in dreifachem Sinne:

Praktisch in dem Sinne, daß der Lehrer nicht Theoremata vorträgt, sondern nur Probleme stellt (auch diese sogar müssen die Schüler sich selbst stellen) und den Schüler anleitet, durch Auflösung dieser Probleme selbstthätig nicht nur sogenannte Aufgaben (arithmetische und geometrische) lösen zu lernen, sondern zugleich sämtliche Theoreme zu finden und zu formulieren. Der Unterricht sei heuristisch, wie er es bei den Griechen war; nur so entsteht lebendige, eigene Einsicht.

Praktisch in dem Sinne, daß der Schüler eine große Leichtigkeit und Gewandtheit im Auflösen arithmetischer, geometrischer und mechanischer und geographischer Probleme erhält. Er muß ein Künstler werden, nicht ein bloßer Wisser, sondern ein Über und Thuer der Lehre.

Praktisch endlich in dem Sinne, daß die Beispiele so viel als möglich*) aus den verschiedenen Sphären des praktischen Lebens genommen werden. — Was man sonst wohl praktischen Unterricht nennt, nämlich ein Dressieren, mechanisches Anleiten, ist, wie Diesterweg irgendwo treffend sagt, ein intellektueller Totschlag.

Nun verdient die Anwendung der euklideischen Methode, deren sich fast die meisten Lehrer der Mathematik, welche „vortragen", bedienen (unterrichten ist etwas anderes), zwar nicht den harten Namen, welchen man dem Verfahren der Rechenmeister**) nicht ersparen kann; wer aber nicht a priori weiß, daß diese Methode für den Unterricht ungeeignet ist, der kann es a posteriori wissen, wenn er nachsieht, was sie in unseren Gymnasien bewirkt. Nach eigenen und fremden Erfahrungen haben von hundert Abiturienten etwa dreißig fast gar nichts in den mathematischen Stunden gelernt; dreißig andere haben sich für das Examen einiges Stückwerk gedächtnismäßig angeeignet, um es den

---

*) Diese Einschränkung ist wichtig. Hundert Aufgaben, die später der Kaufmann, Forstmann, Apotheker, Steuermann u. s. w. alle Tage zu lösen hat, sind verständlich; hundert andere nicht.

**) Wie man die Rechenmeisterei noch in vielen Gymnasien duldet, begreife ich nicht, d. h. in Deutschland; denn in England (wo man in den unteren Klassen den Euklid auswendig lernen läßt und in den oberen erklärt), Frankreich, Genf ist's ein anderes. Mir sind, besonders in Süddeutschland und im äußersten deutschen Norden, manchmal Gymnasiasten vorgekommen, bei denen das abêtissement bereits so gute Fortschritte gemacht hatte, daß sie gar nicht mehr begriffen, wie man $^2/_3 \cdot {}^4/_5$ oder $^2/_3 : {}^4/_5$ im Kopfe anders könne ausrechnen wollen, als nach dem Handgriff, den ihnen der Rechenmeister eingeprägt, wenn sie sich überhaupt des Handgriffs noch erinnerten. Es gehe ja so schneller. Bei diesen jungen Leuten war es also bereits gelungen, ein Organ ihrer Intelligenz zu paralysieren, ja zu töten. Gott bessere es!

Digitized by Google

Tag nach dem Examen zu vergessen; etwa zwanzig sind fleißige Schüler gewesen und wissen die Elementarmathematik, ohne sie zu können; etwa zehn haben sich zugleich einige Fertigkeit im Auflösen von Gleichungen und geometrischen Aufgaben erworben; kaum zehn lieben die Mathematik und haben den Geist der mathematischen Untersuchung empfangen. — Wenn man zwei Dinge thäte, erstens dem wissenschaftlichen Unterrichte einen propädeutischen, anschaulichen, elementarischen vorausgehen ließe, zweitens die euklideische Methode im wissenschaftlichen Unterrichte mit der heuristischen vertauschte: so würde man andere Resultate erleben, da die Mathematik an und für sich leicht und eben ihrer Inhaltlosigkeit wegen für den jugendlichen Geist ein so geeignetes als anziehendes Studium ist. Wie leicht sich Knaben und Jünglinge für die Mathematik enthusiasmieren und passionieren, kann man in den Schulen der Pestalozzianer beobachten.*)

Der propädeutische, elementarische Unterricht dauere nach der Elementarschule noch zwei Jahre, dem wissenschaftlichen bleiben die folgenden vier Jahre.

Was den Gegenstand dieses propädeutischen Unterrichts zu machen hat, ist schon gesagt: die ganze reine Elementarmathematik, aber in der Form der Anschauung, nicht der Reflexion. Man würde irren, wenn man glauben wollte, nur die Geometrie, da die Figurationen des Raumes offenbar sinnlich darstellbar, sei fähig anschaulich gelehrt zu werden; auch die Arithmetik hat es nur mit abstrakten Bestimmungen sinnlicher Anschauung zu thun,**) auch Zahlen und Zahlenverhältnisse

---

*) Aus hundert Beispielen nur eins, weil es erst gestern passiert. Die zehnjährige Tochter eines pädagogischen Freundes bekommt ein Stück Papier zufällig zu sehen, das ebenso zufällig ein Kreisausschnitt war. Der Vater sagt ihr: Ei, wie viel Flächeninhalt mag der Kreis wohl haben, wozu dieses Stück gehört. Das Kind ging mit der Aufgabe einen ganzen Tag herum, da fiel ihm ein, daß die Summe der beiden Schenkel ja dem Durchmesser gleich sei, und nun war die Aufgabe gelöst. Jetzt wurde anstatt eines Sektors ein Segment gegeben und dieselbe Aufgabe gestellt. Auch diese wurde nach einigen Tagen gelöst. Dieses Kind ist nach Zellers Lernmitteln (Kleine Raumlehre, Kleine Zahlenlehre u. s. w. Stuttgart 1839) unterrichtet worden.

**) Gesetzt es soll $^3/_4$ durch $^2/_5$ dividiert werden. Im anschaulichen Unterricht thun wir dieses so. Wir lassen das Kind zuerst zusehen, wo Viertel und Fünftel zusammenkommen und erhalten $^{15}/_{20} : {}^8/_{20}$. Wie oft steckt 8 in 15? $1^7/_8$ mal. Im wissenschaftlichen Unterricht fragen wir: Was bedeutet $^3/_4 \left(\frac{a}{b}\right) : {}^2/_5 \left(\frac{c}{d}\right)$? Die Zahl welche mit $^2/_5 \left(\frac{c}{d}\right)$ multipliziert, $^3/_4 \left(\frac{a}{b}\right)$ giebt. Nun ist diese Zahl zu suchen.

$^3/_4 : {}^2/_5 = x$ $\qquad$ $\left(\frac{a}{b}\right) : \left(\frac{c}{d}\right) = x$

$^2/_5$ $\qquad$ $\frac{c}{d}$

Digitized by Google

sind fähig angeschaut zu werden, und Diesterweg drückt sich nicht ganz richtig aus, wenn er in seiner „Raumlehre“ die Zahlen im Gebiete der Begriffe sucht. Ist doch das Prinzip der Zahl nichts anders als die Zeit, und wie uns der Sekundenzeiger den Verlauf dieser zur sinnlichen Anschauung bringt, so giebt es auch hundert Mittel, die paralysierte Zeit, die Zahl, zur Anschauung zu bringen. Es findet hier fast dasselbe statt, was uns bei sogenannten intensiven Größen, Luftdruck, Temperatur u. s. w. widerfährt; wir haben sie als extensive an der Queckfilbersäule vor unsern Augen. Erst wenn man Berge von Zahlen aufhäuft, da hört die Anschauung auf.

Über die Methode dieses propädeutischen Unterrichtes ist es nun vollkommen unnötig hier zu reden, da die sehr verbreiteten Schriften von Jos. Schmid, W. von Türk, J. Ramsauer, J. G. Graßmann, W. Harnisch, Diesterweg, A. Göldi, G. A. Tobler u. a. für die anschauliche Geometrie, und von Scholz, Diesterweg (und Heuser), Kranke, Heer, Tillich-Lindner, Kawerau u. a. für das anschauliche Rechnen, wozu noch die beiden methodologischen Aufsätze von Diesterweg in dessen „Wegweiser für deutsche Lehrer“ kommen, diesen Gegenstand so erschöpft haben, daß ich wenigstens nichts wesentlich Neues hinzuzusetzen weiß.*) Nur über den wissenschaftlichen Unterricht will ich mir einige Bemerkungen erlauben. Ich werde kurz sein, da ich den Gegenstand in einer eigenen Abhandlung**) besprochen habe.

Es sind bei der Mathematik zwei Dinge zu berücksichtigen, einmal das Prinzip, nach welchem der mathematische Inhalt erzeugt und or-

---

$$\frac{3}{4} = x \frac{2}{5}$$

$$\frac{4}{3 = x \frac{2.4}{5}}$$

$$\frac{3.5 = x 2.4}{\frac{2.4}{\frac{3.5}{2.4} = x}}$$

Also $\frac{3}{4} : \frac{2}{5} = \frac{15}{8}$

$$\frac{\frac{a}{b} = x \frac{c}{d}}{\frac{b}{a = x \frac{bc}{d}}}$$

$$\frac{ad = x\, bc}{\frac{bc}{\frac{ad}{bc} = x}}$$

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{ad}{bc}$$

Jetzt kann der Schüler die Formel in Worten aussprechen.

*) Eins will ich beiläufig bemerken. Ein anderes ist Unterricht nach der Elementarmethode in den beiden unteren Klassen der Gymnasien und Bürgerschulen, ein anderes in der Volksschule. Die Schüler sind eben andere. Der eigentlichen Volksschule ist der Gebrauch von Zellers Lernmitteln dringend anzuraten. Man leistet Großes, wenn man sich beschränkt.

**) „Über die Methode der Mathematik als Lehrobjekt und als Wissenschaft.“ Einleitung zu der kleinen Schrift: „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode.“ Erstes Heft. Berlin, Förstner 1837.

Digitized by Google

ganisiert, angeordnet, dann das Prinzip, nach welchem jede einzelne Wahrheit als wahr erkannt, bewiesen wird.

Der Naturforscher findet seinen Stoff vor, ebenso der Historiker, der Legist, der positive Theologe u. s. w. Dieser Stoff kann nach dieser oder jener Rücksicht zusammengestellt und geordnet werden.

Die Mathematik besteht nicht aus solchem Stoffe, sie hat überhaupt nur ein Minimum von Stoff, die Abstraktion vom Raume, welche der geometrische Körper, die Abstraktion von der Zeit, welche die Zahl ist. Dies, aber auch nur dies, ist dem Mathematiker gegeben. Es ist dieser Stoff sozusagen nur die Materiatur des mathematischen Inhalts; dieser selbst besteht in Sätzen, welche Beziehungen der Quanta aussprechen; diese Sätze sind somit ein reines Produkt der menschlichen Intelligenz.

Nun hat die auf die Betrachtung der Quantität gerichtete menschliche Intelligenz seit dreitausend Jahren eine ansehnliche Menge dieser Beziehungen entdeckt, und schon dreihundert Jahre vor Christo war man so weit,*) daß Euklid seine Elemente schreiben konnte. Seitdem hat man die Arithmetik auch ausgebildet, die Buchstabenrechnung erfunden, und auch diese Zuwächse hat man sorgfältig einregistriert und in Systeme gebracht. Hieran ist nun die Möglichkeit gegeben, den mathematischen Inhalt widernatürlich zu behandeln, d. h. ihn als einen nicht er-, sondern nur vorgefundenen Inhalt, sowie Römisches Recht oder Geschichte, in Schriften und im Unterrichte zu behandeln. Aristoteles bemerkt, daß eine abgehauene Hand zwar noch eine Hand heiße, aber eigentlich keine mehr sei. Der Apostel Jakobus nennt den Glauben, der sich nicht in Werken bethätigt, einen toten Glauben. Wir lachen die Physiologen aus, die, um zu erfahren, was das Blut ist, eine Quantität davon dem Chemiker übergeben, und sich von diesem demnächst sagen lassen, die Analyse habe so viel Prozent dieses, so viel Prozent jenes Stoffes ergeben. Aber beim Himmel! was ist denn ein mathematisches Handbuch anders als das caput mortuum, der Kadaver der Mathematik? Glaubt Ihr wohl einen jungen Menschen zur Christlichkeit zu erziehen, wenn Ihr ihm die locos der Dogmatik vordoziert? Man redet von Maulchristen, und versteht darunter Leute, welche die christlichen Lehren im Gedächtnis wie im Munde haben, nicht aber im Herzen und in ihrem Leben. Nun frage ich, kann man eine größere Verkehrtheit begehen, als wenn man das, was von Hause aus und seiner Natur nach Produkt der menschlichen Intelligenz ist, Schülern tradiert, es in ein Positives, Gegebenes, Historisches verkehrt? Der Mensch läßt sich's gefallen, daß ihm erzählt wird, es gebe so und so viel Arten von so und so aussehenden Affen oder

*) Platon beklagt sich noch, daß fast gar nichts für Stereometrie geschehen sei.

Digitized by Google

Pilzen, Cäsar sei in dem und dem Jahre geboren, London habe so und so viel Einwohner u. s. w. Aber kein wohlorganisierter Mensch läßt sich's gefallen, daß man ihm Dinge erzählt, die andere Menschen durch bloßes Nachdenken haben erfinden können; hat man nicht auch einen Kopf? und wozu, als um ihn zu gebrauchen? Was geht's mich an, daß die drei Winkel in einem Dreieck gleich zwei Rechten, wenn man mir dies nur als den Fund eines anderen erzählen und dann hintendrein beweisen will? Für mein leibliches Wohl oder für mein Seelenheil kann ich aus allen Sätzen der Mathematik nichts entnehmen; sie selber können mich folglich nur interessieren, wenn mich das Wie, wie man zu ihnen kommt, interessiert. Nun doziert mir jemand die Geometrie, nach Euklid oder Legendre oder Kästner. Gesetzt, ich zwinge mich dazu, der gehaltlosen Sache Aufmerksamkeit und Teilnahme zu schenken. Aber was hilft's? Mein Verstand rebelliert alle Augenblicke. Warum diese Sätze? und nicht andere? Warum nur so viel Sätze und nicht mehr oder weniger? Warum soll ich beim Beweise so verfahren und nicht anders? denn was geht's mich an, daß gesagt wird, nur mit diesen Hilfslinien sei der Beweis zu führen. Wie ist man zu diesen Sätzen gekommen? Giebt es ein Prinzip, durch dessen Anwendung man diese Sätze und ähnliche gefunden hat, so kann ich ja auch die Sätze finden, wenn mir das Prinzip mitgeteilt wird. Und warum haben die Sätze just diese Ordnung und keine andere? Giebt es nicht auch hierfür ein Prinzip? Hätte ich es, so könnte ich's anwenden. So will mein Verstand nicht still halten, er springt alle Augenblicke auf, unterbricht den Vortrag des Lehrenden und ruft diesem zu: der Kopf springt mir auseinander bei deinem ewigen Erzählen; ich mag mich nicht mit verbundenen Augen von dir an der Hand führen lassen auf einem Wege, den ich nicht begreife und zu einem Ziel, das ich nicht kenne. Höre deine Erzählung auf, und wenn du willst, daß ich mich für die Wissenschaft, von der du mir rühmst, daß sie eine so treffliche Verstandesübung sei, interessieren soll, so *unterrichte* mich darin, aber doziere sie nicht. Daß es einen Raum giebt, der als Dreieck, Viereck, Oktaeder u. s. w. bestimmt werden kann, daß es ein Eins, auch Zahlen giebt, größere und kleinere, u. dgl., gebe ich dir zu, denn ich weiß es schon. Wenn ich aber lernen soll, was ich noch nicht weiß, so zeige mir, wie man zu Sätzen über Raum- und Zahlenquanta kommt, wie man von einem Satze zum andern kommt; zeige mir, wie ich sicher werden kann, daß ich *alle* Sätze, die über einen dieser Gegenstände möglich sind, auch gefunden und keinen übersehen habe; zeige mir, wie ich diese Sätze so anordne, daß ich mir gestehen muß, dies ist die durch die Natur der Sache geforderte, die genetische, die notwendige Anordnung. Wirf das Buch fort, hier sind Figuren und Körper und den Stoff zum übrigen soll ich ja, wie Sokrates und Platon behaupten, im eigenen

Digitized by Google

Kopfe haben. Sei du also der Moses, der mit dem Stabe der Methode an die Felsen schlägt, daß der mathematische Quell zu fließen anfängt. Sei Sokrates und wende die Hebammenkunst an mir an. Kannst du aber das nicht, so muß ich mich nach einem anderen Lehrer umsehen, wenn ich überhaupt Mathematik lernen soll; du aber magst ein trefflicher Feldmesser oder Baumeister oder dessen etwas sein, aber nenne dich fortan nicht mehr einen Lehrer.

Es giebt nun allerdings in jeder Schule Mittel, das Lautwerden solch bedenklichen Räsonnements zu hindern; wie im Staate, so handelt es sich aber auch in der Schule darum, daß der Grund der Klagen weggeräumt wird, dann braucht man das Reden nicht zu verbieten, nämlich den Gescheiten und Wohlgesinnten. Keine Schule und kein Lehrer aber hat ein Mittel gegen ein inneres stilles Räsonnement, das viele Schüler bei sich in folgender Weise anstellen.

Es geschieht wohl, daß auch solche Lehrer, die nach der euklideischen Weise unterrichten, von Zeit zu Zeit sich an das viele Rühmliche erinnern, welches man in alten und neuen Zeiten der Sokratik, Heuristik u. s. w. nachgesagt. Oder sie wollen einmal nachsehen, wie klug ihr Schüler von ihrem Dozieren geworden, wie weit das mathematische Organ im Gehirn der Schüler schon ausgeputzt ist. Dann erzählen sie eine Stunde hindurch nicht wie gestern Lehrsatz und Beweis, sondern bloß Lehrsätze*) und sagen dann: Verloren!! Die willigen Schüler möchten gern apportieren und machen sich eilig auf, um den Beweis irgendwo zu entdecken. Sie suchen, aber sie finden nicht, und wenn ja einer den Beweis irgendwo aufgabelt, so hat er ihn gefunden, weil ihn der Zufall gerade des Weges geführt. Die anderen Schüler sind nicht so „dumm", sich unnützerweise in Bewegung zu setzen; sie wissen recht gut, daß der Herr Professor den Beweis schon in der Tasche hat und ihn auch in der nächsten Stunde mitteilen wird, weil er sonst nicht weiter gehen kann. Das „Such! Verloren!" hilft also weder bei denen, bei welchen es nicht hilft, noch bei denen, bei welchen es hilft: jene wollen nicht, diese können nicht suchen. Eine dritte Klasse von Schülern macht sich's ganz bequem. Sie merkt auf den Lehrsatz, den der Lehrer vorträgt, ist es ein Problem, auch auf die Konstruktion; sowie aber der Lehrer den Beweis beginnt, geht sie nicht mehr mit. Es wäre ja auch unrecht, einem so gelehrten und braven Manne nicht aufs Wort zu glauben. Praktischer Nachteil ist überdies nicht dabei, man kann rechnen und messen, wenn man nur die Regeln kennt, der Beweis ist Luxus.**)

*) In diesem Sinne hat Matthias seinen Leitfaden heuristisch genannt.

**) Vernünftige Staatsmänner rechnen bei Einrichtungen und Gesetzen, die für Erwachsene bestimmt sind, immer darauf, daß nicht nur Vernunft, sondern auch ein hübsches Quantum von Unverstand, Trägheit, Leidenschaft u. s. w. in der

Digitized by Google

Was aber ist das für ein Prinzip, nach welchem der arithmetische und geometrische Inhalt vom Schüler selbstthätig unter Anleitung des Lehrers erzeugt und organisiert werden kann?

Dieses Prinzip ist die Kombination. Dieses Prinzip haben alle erfindenden Mathematiker, es haben es die großen Systematisierenden anwenden müssen, und bloß die Kleinigkeit vergessen, in ihren Büchern das kombinatorische Verfahren, dem sie den Inhalt verdanken, zum Besten der Lernenden mitzuteilen. Sie haben auf der Leiter der Kombination die mathematische Burg erstiegen; anstatt aber diese Leiter hübsch stehen zu lassen, haben sie sie entfernt, es sieht so eleganter aus.

Daß nur die Kombination den mathematischen Inhalt erzeugen und organisieren kann, wird augenblicklich klar, wenn man bedenkt, daß der Inhalt der Mathematik, das diskrete und kontinuierliche Quantum, abstrakt, also tot ist. Im Reiche des Lebendigen, Organischen ist von keinem Kombinieren die Rede, man setzt eine Rose, ein Pferd nicht zusammen. Das Abstrakte, Tote aber ist ohne Entwickelung wie ohne Bewegung, will ich es in Bewegung sehen, so muß ich es in Bewegung setzen. Will ich mit Abstraktem, Totem etwas Neues machen, so kann ich dies nur dadurch bewerkstelligen, daß ich es vermehre, vermindere, seine äußere Gestalt verändere, ein Abstraktes mit einem anderen zusammenbringe, vergleiche, unterscheide u. s. w., also kombinierend verfahre.*)

Wie dies gemeint, mag ein der Geometrie und ein der Arithmetik entnommenes Beispiel zeigen.

Gesetzt, wir haben den Kreis vor uns und wollen nun untersuchen, wie es sich mit Sehnen, Sekanten und Tangenten verhält. Fangen wir mit einer Sehne an. Natürlich können wir von dieser nur wissen wollen, in welchen Beziehungen sie zu dem Centriwinkel und ihrem Bogen steht. Da zwischen einem Winkel und einer Linie kein Verhältnis der Gleichheit oder Ungleichheit stattfinden kann, so ist es also nicht die respektive Länge, um die es uns zu thun ist. Wir müssen also erst eine Beziehung schaffen, meinetwegen vom Centrum aus einen Radius so nach der Sehne ziehen, daß er auf dieser senk-

---

Welt ist. Die Jungen in der Schule sollen aber schon kleine Sokrates sein. Wer kennt nicht die Regel, daß man in der Regel den Lohn einer Arbeit erst dann zahlen darf, wenn die Arbeit geleistet? Wenn man aber erst den mathematischen Lehrsatz und hintendrein den Beweis giebt, so ist das der Lohn vor der Arbeit; die Arbeit selbst hat den Reiz verloren, weil das Resultat schon vorausgegeben ist.

*) Hegels Encyklop. § 259. „Dies tote Eins ist der äußerlichen Kombination, und diese Kombinationen, die Figuren der Arithmetik, sind wieder der Verstandesbestimmung, nach Gleichheit und Ungleichheit, der Intentifizierung und des Unterschiedes fähig.“ § 256. „Das Prinzip der geometrischen Figuren ist die Verstandesidentität, welche die Figurationen zur Regelmäßigkeit bestimmt, und damit die Verhältnisse begründet, welche dadurch zu erkennen möglich wird.“

Digitized by Google

recht steht. Jetzt haben wir einen Gegenstand der Untersuchung, und nun finden wir, daß durch diesen Radius der Centriwinkel, die Sehne und der Bogen halbiert sind, u. s. w. Nehmen wir nun zwei Sehnen. Natürlich sind hier drei Fälle möglich: die Sehnen sind ganz von einander getrennt, oder sie berühren sich, oder sie durchschneiden sich. Sie seien getrennt, so können sie gleich groß oder ungleich sein. Sie seien gleich, so finden wir, daß ihre Centriwinkel und Bogen ebenfalls gleich sind, daß ferner gleiche Sehnen vom Mittelpunkte des Kreises gleich weit entfernt sind u. s. w. Berühren sich die Sehnen, so werfen wir die Frage auf, wie es sich wohl mit dem Winkel, den sie bilden, verhalten möge u. s. w. Durchschneiden sich die Sehnen, so interessiert uns die Proportion der Segmente u. s. w. Nehmen wir endlich drei Sehnen, so steigt die Zahl der Kombinationen und es entstehen viele Aufgaben. I. Die Sehnen sind ganz von einander getrennt und liegen 1. nebeneinander, oder folgen 2. aufeinander. II. Die Sehnen sind durch Berührungspunkte mit einander verbunden. A. durch einen Berührungspunkt, wo sich 1. alle berühren, 2. nur zwei berühren und die dritte a) zwischen sich oder b) nicht zwischen sich haben können: B. durch zwei Berührungspunkte, C. durch drei Berührungspunkte. III. Die Sehnen sind durch Durchschnittspunkte mit einander verbunden. VI. Durch Berührungspunkte und durch Durchschnittspunkte.*)

Gesetzt, wir stehen in der Arithmetik da, daß der Schüler bereits weiß, was Eins, Zahl, Zahlenreihe, Größer und Kleiner, Gleich und Ungleich ist, also an der Schwelle der Arithmetik. Wie kommen wir nun weiter, in die Sache hinein?

Wir wissen, daß die bestimmten Zahlen (12, 8, a, m) jede eine Einheit von 12, 8, a, m eins ist, also eine Summe von 1, 1, 1 .... Die Zahlen sind also Summen. Wie wäre es nun, wenn wir uns einmal mit Summen beschäftigten, deren nächste Teile selbst Zahlen sind, also 8 + 12, a + b?

Haben wir diesen Entschluß gefaßt, so müssen wir uns Probleme stellen; diese aber entstehen uns, indem wir die bereits bekannten Bestimmungen mit der neuen Bestimmung Summe, deren Beziehungen wir noch nicht kennen, kombinieren.

Wir fragen also:

Wie addiert man Zahl zu Zahl? Zahl zur Summe? Summe zur Zahl? Gleiches zur Zahl? Ungleiches zur Zahl? Summe zur Summe?

Indem wir nachsehen, und diese Probleme lösen, erhalten wir so viele Theoreme als Lösungen; denn in der Arithmetik findet der geo-

*) So viel ich weiß, ist Schweins in Heidelberg der erste, der vor etwa dreißig Jahren das kombinatorische Prinzip, nicht in die Geometrie, aber in die geometrischen Lehrbücher einführte. Leider nur in seine eigenen, und diese scheinen nicht die verdiente Verbreitung gefunden zu haben.

Digitized by Google

metrische Unterschied zwischen theoretischen und praktischen Problemen nicht statt; sie hat nur praktische, die aber ebenso theoretische sind.

Bricht uns nun hier der Faden und sind die Kombinationen erschöpft, so müssen wir etwas Neues versuchen. Die Identität ist der Ariadnefaden, der uns weiter führt. Wir hatten also bisher Summen von Zahlen, die zuweilen gleich waren, aber in der Regel ungleich ($a+b+c+d$, $12+15+23$), wir haben überhaupt darauf nicht reflektiert. Summieren wir jetzt einmal gleiche Zahlen ($a+a+a$, also $3a$; $12+12+12+12$, also $4 . 12=48$), nennen wir eine solche Summe, geschrieben $a\,m$, ein Produkt, und sehen zu, wie es sich mit Produkten verhalten mag.

Wir kombinieren also diese neue Bestimmung wieder mit den sämtlichen schon bekannten (Zahl mal Zahl, Zahl mal Eins, Eins mal Zahl, Zahl mal Gleiches, Zahl mal Ungleiches, Zahl mal Summe, Summe mal Zahl, Produkt mal Zahl, Zahl mal Produkt, Produkt addiert zu Produkt u. s. w.); sind die Kombinationen erschöpft und die Probleme gelöst und in Theoreme verwandelt, so sinnen wir auf etwas Neues. Der Übergang zu den Potenzen bietet sich von selbst dar, denn wie $4a = a+a+a+a$, so ist $a^3 = a . a . a$.

Sind auch diese Kombinationen erschöpft, so scheint man am Ende zu sein; aber man wird von selbst dahin geführt, zuerst die sechs negativen Operationen, die sich auf vier reduzieren, ebenso durchzunehmen. Und so wird denn auch weiterhin überall, wo man sich am Ende glauben kann, ein Fortgang zu gewinnen sein.

Man sieht, diese Methode, welche man, wenn auf das lernende Subjekt reflektiert, heuristisch, wenn auf das Objekt, genetisch nennen kann, ist eminent praktisch, denn sie kennt nur Probleme, die zugleich Theoreme sind, eminent theoretisch, weil man das am besten kennen lernt, was man macht.*)

Man muß Euklid nachsagen, daß die Anordnung seiner Sätze in ihrer Art musterhaft ist, so daß sich insoweit wenig gegen seine Elemente würde einwenden lassen, falls es ihm nur beliebt hätte, dem Leser das Geheimnis und Gesetz seiner Produktion und Anordnung mitzuteilen. Anders verhält es sich dagegen mit dem, was man im engeren Sinne Methode nennen kann, nämlich Beweismethode, das Ver-

*) Genaueres in Hegels Logik, 3. Bd. Aufl. von 1816, S. 320—325, Werke V. S. 282—285. — Aus § 259 der Encyklopädie führe ich noch dieses an, daß sich dort Hegel gegen die „Verunreinigung der Mathematik sowohl durch Einmischung empirischer Zwecke als des ihr heterogenen Begriffs" erklärt. Dann fügt er hinzu: „Es bleibt dabei immer offen, daß der Begriff ein bestimmteres Bewußtsein, sowohl über die leitenden Verstandesprinzipien, als über die Ordnung und deren Notwendigkeit, in den arithmetischen Operationen sowohl, als in den Sätzen der Geometrie begründe."

Digitized by Google

fahren, durch welches die Sätze bewiesen werden. Ich habe jahrelang über die sogenannte analytische und die sogenannte synthetische Methode nachgedacht; ich habe mir eine unendliche Mühe gegeben, um in der von Euklid und fast allen Verfassern mathematischer Lehrbücher seitdem befolgten hypothetischen Methode Vernunft, Zweckmäßigkeit, Angemessenheit zu finden; aber vergeblich: ich habe keinen Grund entdecken können, der zur Annahme dieser, wie man sagt, von Platon erfundenen Methode verleiten könnte; ich kann in dieser Erfindung Platons überhaupt nichts als ein Kunststück sehen, eine Anweisung, wie man nicht auf den Beinen, sondern auf den Händen gehen kann, den Kopf nach unten.

Der geneigte Leser, der mir bis hierher gefolgt ist, wird hoffentlich bei mir nichts von der Lust gemerkt haben, Paradoxa aufzustellen, anerkannten Autoritäten zu widersprechen, eigene, neue Gedanken aufzustellen. Wo mir eins von diesen Dingen begegnet, da geschieht es wider meinen Willen und ich erschrecke fast darüber. Ehe ich es wage, mir eine Meinung über die Dinge zu bilden, erkundige ich mich sorgfältig, was andere gemeint haben und jetzt darüber meinen, und wäre es auch nur, um mich vor der Lächerlichkeit zu schützen, einen von den neuen Gedanken als neu vorzubringen, die schon vor drittehalbtausend Jahren etwas Altes waren. In der Regel mache ich die Entdeckung, daß das Wahre und Rechte schon irgendwo ausgesprochen ist. Aber auch vor der allgemeinen Meinung habe ich eine Art Ehrfurcht; was Hunderttausende für wahr und recht halten, das kann nicht ganz grundlos, wohl aber kann meine abweichende Meinung irrig sein. Ist es nun gar ein Mann wie Euklid, gegen den man in Opposition treten muß, so verzagt man fast; denn das heißt frevelu. Und doch kann ich nicht anders. Zum Glück habe ich einen Bundesgenossen, und dieser ist das ganze Altertum. Der geneigte Leser wolle folgendes überlegen.

Was zuerst die Namen synthetische und analytische Methode betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß diese innerhalb der Mathematik nicht das bedeuten können, was sie in der Grammatik, Moral, Jurisprudenz, Physik u. s. w. bedeuten. Ganz populär ausgedrückt, bedeutet analytische Methode bei den inhaltsvollen Wissenschaften das Ausgehen von dem gegebenen Konkreten und das Auflösen desselben in ein Abstraktes, was dann Kraft, Gesetz u. s. w. heißt. Die analytische Methode führt zu den Prinzipien.*) Die synthetische Methode hingegen leitet aus den Prinzipien (Definitionen), dem Allgemeinen, das Besondere, Konkrete ab. „Nach gewöhnlichen Angaben erscheint es im ganzen als beliebig, welche von beiden Methoden man gebrauchen wolle.... Der Natur des Begriffes nach ist das Analysieren das erste, indem es den gegebenen empirisch-konkreten Stoff vorerst in die Form

*) Vergl. Aristoteles' Ethik, Zweites Kap. des ersten Buches.

Digitized by Google

allgemeiner Abstraktionen zu erheben hat, welche dann erst als Definitionen in der synthetischen Methode vorangestellt werden können. — Daß diese Methoden, so wesentlich und von so glänzendem Erfolge in ihrem eigentümlichen Felde, für das philosophische Erkennen unbrauchbar sind, erhellt von selbst, da sie Voraussetzungen haben, und das Erkennen sich darin als Verstand und als Fortgehen in formeller Identität verhält." *)

Darin liegt denn auch der Grund, warum ich in den elementarischen, analytischen Unterricht schon Synthese bringe, und in den dogmatischen, synthetischen, Analyse, welche Vereinigung denn ein Drittes, Genese, giebt.

Sehen wir nun den Inhalt der Mathematik an, so bedarf es hier der durch Analyse zu vermittelnden Erzeugung eines Abstrakten nicht, das Abstrakte ist schon da. Somit wird also die Mathematik unter allen Umständen synthetisch verfahren, und in der That thut dies alle Mathematik.

Nun kann sie aber auf zweierlei, ja auf dreierlei Art synthetisch verfahren, und diese Arten hat man wieder Analysis und Synthesis genannt, ja die Neueren haben Analysis genannt, was den Alten Synthesis hieß und umgekehrt, und daraus ist nun endlose Verwirrung entstanden, eine Verwirrung, die selbst Hegels Worte (nicht seinen Sinn) unklar macht.

Die erste Methode wollen wir die räsonnierende nennen. Bei ihr geht man stets auf den letzten Grund der Sache zurück. Z. B. Es soll gezeigt werden, daß und warum $^2/_3 \cdot {}^3/_4 = {}^1/_2$ ist. Wir räsonnieren also. Ich soll von zweimal dem dritten Teile von eins dreimal den vierten Teil nehmen. Von $^1/_3$ ist 1mal der vierte Teil $^1/_{12}$, folglich von $^2/_3 = {}^2/_{12} = {}^1/_6$. Nun soll ich den vierten Teil dreimal nehmen, also $3 \cdot {}^1/_6 = {}^3/_6 = {}^1/_2$. **)

Die zweite Methode wollen wir, weil sie nur Probleme kennt, die problematische nennen. Sie, in Verbindung mit der vorigen, ist es, die wir beim mathematischen Unterricht allgemein eingeführt sehen möchten. Dr. von Sommer sagt von ihr in seinem „Grundriß" (1. Bd. 1. Abtl. S. 24): „Bei dieser Form des Beweises hat man die Behauptung — das Resultat — nicht nötig (voraus) zu wissen, sondern man wird erst mittelst richtiger Schlüsse darauf geführt; es ist demnach diese Form sowohl zur Aufsuchung von Wahrheiten — Eigenschaften der Größen —, als zur Erlangung eigener Selbständigkeit im mathe-

*) Hegel, Encyklop. § 231. — Man kann diese Stelle mit dem früher über die Methode und über die Notwendigkeit eines doppelten Unterrichts, des elementarischen, analytischen und des dogmatischen, synthetischen, Gesagten zusammenhalten.

**) Natürlich ist so im ganzen wissenschaftlichen Unterricht bei sehr vielen Gelegenheiten zu verfahren, auch im elementarischen Unterricht bei den Schülern, die schon einiger Reflexion fähig sind.

Digitized by Google

matischen Denken besonders geeignet." Es ist mit einem Worte die Heuristik, die Sokratik. Die Alten haben diese Methode Synthesis genannt, die Neueren pflegen sie Analysis zu nennen und unter diesem Namen spricht Hegel von ihr. Er läßt innerhalb der Geometrie die euklidische Weise gelten (worin ich ihm nicht beistimmen kann), erklärt sich aber gegen die von hundert Verfassern arithmetischer Lehrbücher eingeführte Nachahmung und Übertragung dieser Weise auf das Gebiet der Arithmetik, „welche vorzugsweise analytische Wissenschaft genannt wird. Die analytische Wissenschaft hat daher nicht sowohl Lehrsätze als Aufgaben .... Statt der Form der Lehrsätze wählt man daher sogleich die Form der Aufgabe, der Forderung der Operation; nämlich das Aussprechen nur der einen Seite von der Gleichung, die den Lehrsatz ausmachen würde, und deren andere Seite nun gefunden werden soll."

Meine oben erwähnte kleine Schrift ist vom Anfang bis zum Ende ein Beispiel der auf die Arithmetik angewandten problematischen Methode; um eine Vorstellung davon zu geben, setze ich einen Satz hierher. Ein Buch, in dem die Geometrie nach dieser Methode dargestellt wäre, ist mir nicht bekannt, als Fragment eines solchen Buches kann man die berühmte Episode in Platons Menon ansehen.

Gesetzt, der Schüler stände innerhalb der Subtraktion und fragte sich jetzt: Wie werden Differenzen addiert? Er formuliert die Frage und schreibt etwa

$$(a - m) + (b - n) = x.$$

Dieses leere x zu erfüllen, es wegzuschaffen, wird nun die Arbeit sein.

$(a - m) + (b - n) = x$ — a — m ist eine Differenz, und als solche die Zahl, die, wird m addiert, a ist.

$m = m$

$(a + (b - n) = x + m$ — Befreien wir b von n.

$n = n$

$a + b = x + m + n$ — Befreien wir x durch Subtraktion.

$m + n = m + n$

$(a + b) - (m + n) = x.$

Also: $(a - m) + (b - n) = (a + b) - (m + n)$.

Also in Worten der Lehrsatz: Differenzen werden addiert, wenn man die Minuenden zu den Minuenden und die Subtrahenden zu den Subtrahenden addiert, und die Summe dieser von der Summe jener subtrahiert. Oder umgekehrt: Summen werden von einander subtrahiert, wenn man u. s. w.

Man sieht, hier bedarf es keines besonderen Beweises, der post festum kommt, die Sache beweist sich selbst.

Digitized by Google

Die dritte Methode, von den Neueren (auch von Hegel) Syntheſis genannt, obſchon ſie nur eine Art der Syntheſis iſt, von den Alten, die ihre Erfindung Platon zuſchrieben, Analyſis genannt, könnte die euklideiſche heißen, wie die zweite die ſokratiſche, weil Euklid ein ſo glänzendes Beiſpiel dieſer Methode gegeben, daß man ſie jahrhundertelang für die der Geometrie immanente gehalten hat und Spinoza ihr folgend — more geometrico — ſeine Ethik ſchrieb, wie ſpäter Wolf alle ſeine Werke. Dr. v. Sommer nennt ſie paſſend hypothetiſche Methode, weil ſie „das zu Beweiſende als bereits bewieſen annimmt, und dann durch richtige Schlüſſe die Haltbarkeit oder Unhaltbarkeit der aufgeſtellten Behauptung darzuthun ſucht.*) Dieſe Form (v. Sommer gebraucht ſie ſelber) iſt am wenigſten zur Erweckung des Selbſtdenkens geeignet, weil ſie uns nicht mit dem Gedankengange bekannt macht, der zur Behauptung oder Theſis führte; indeſſen iſt in ihr gewöhnlich der Beweis auf dem kürzeſten Wege zu vollführen.“ Schöner Grund; ich weiß noch einen anderen, der ſie bei den Lehrern ſo beliebt macht, wage ihn aber nicht zu ſagen.

Dieſe Methode wäre denn das mathematiſche Auf-den-Händen-gehen, auch eine gar nicht üble gymnaſtiſche Übung für den, der bereits auf den Beinen zu gehen verſteht.

Sehen wir zu, was dieſe Methode nicht leiſten kann.

Sie kann keine Wahrheiten — Sätze — produzieren, ſie iſt unfruchtbar, eine Schmarotzerin, die fremden Erwerb konſumiert und einregiſtriert. Als Euklid die Elementargeometrie kodifizierte, da hatte er nur die Arbeiten ſeiner produktiven Vorgänger zu ordnen und mit Beweiſen nach ſeiner Art zu verſehen. Das letzte war ein Privatvergnügen, eine Liebhaberei, für die ich für meine Perſon Euklid keinen Dank ſchuldig zu ſein glaube. Die zu den Sätzen führenden Schlüſſe, welche die Erfinder der Sätze haben machen müſſen, wären mir lieber.

Sie kann ebenſowenig beim Unterrichte dienen,**) denn, was man auch ſagen möge, dieſe Methode überzeugt nur im einzelnen, aber

---

*) Hier iſt nun auch der Ort den Beweis zu führen, daß die euklideiſche Methode (alſo das, was man jetzt Syntheſis nennt) die Analyſis der Alten war, und daß ihre Syntheſis wirklich das war, was jetzt Analyſis, von v. Sommer problematiſche, von mir heuriſtiſch-genetiſche Methode genannt wird. Ich laſſe Fr. Vieta reden und ſchreibe nur den Anfang ſeiner Isagoge in artem analyticam ab. (Opp. math. Ed. Elzevir. pag. 1.)

Est veritatis inquirendae via quaedam in Mathematicis quam Platon primus invenisse dicitur, aTheone nominata Analysis, et ab eodem definita: Adsumptio quaesiti tanquam concessi per consequentia ad verum loncessum. Ut contra Synthesis: Adsumptio concessi per consequentia ad quaesiti finem et comprehensionem.

**) Beim wiſſenſchaftlichen nämlich, denn mit ihr anzufangen, Kinder nach euklideiſcher Weiſe in der Geometrie oder Aritbmetik unterrichten zu wollen, iſt doch gar zu albern. Sehr gut ſagt Graßmann in der Vorrede zum zweiten Teil ſeiner Raumlehre: „Sie (die Geometrie nach Euklid) fordert einen gereif-

Digitized by Google

im ganzen kann sie nicht überzeugen, weil sie der Natur des Menschen Gewalt anthut, der nun einmal dazu gemacht ist, auf den Beinen zu gehen, nicht auf Kopf und Händen. Die euklideische Methode ist wie ein Despot, der, die Prozesse seiner Unterthanen entscheidend, immer das rechte Urteil findet, aber, um es zu finden, alle Arten von Gewaltsamkeit anwendet. Die Erbsünde nun der hypothetischen Methode ist dies, daß in ihr Beweis und Lehrsatz gleichgültig auseinanderfallen und nur durch die blinde und sinnlose Tyrannei der Konstruktion zusammengebracht werden.*)

Wenn wir uns aber von dem alten Aberglauben frei gemacht haben, den Kästner in dem seitdem tausendmal nachgesprochenen Spruch aussprach, daß die Lehrbücher der Geometrie um so schlechter, je weiter sie sich von Euklid entfernten: so ist es nun auch billig, daß wir das Nützliche des Platonischen Kunststücks anerkennen.

Es hat einen formell-logischen Wert und sich daran geübt zu haben, wird jedem nützlich sein, der zuweilen in der Lage ist, eine Behauptung gegen Angriffe verteidigen zu müssen, oder Spinoza studieren will. Es freut mich für Platon, daß er es ist, der die euklideische Methode erfunden, denn Euklids Elemente und Aristoteles' Logik sind zwei Teile eines Buches. Wer also als Advokat, Redner u. s. w. disputieren, seinen Gegner zum Schweigen bringen, ad absurdum führen muß, der studiere Euklid.

---

ten Verstand, um die Gründe der Anordnung zu übersehen, und die Folge der Sätze bis zu den Grundsätzen hinab, worauf ein Beweis gegründet ist, so mit einem Blicke zu überschauen, so in eine Einheit zu vereinigen, daß der vorliegende Satz im Grundsatze selbst erkannt wird; und doch ist sie dadurch nur erst recht bildend. Sie scheint mir daher notwendig eine anderweitige Bekanntschaft mit der Geometrie vorauszusetzen ..... Nicht durch eine Reihe von Schlüssen, sondern nur durch Begründung auf Konstruktion und Anschauung wird bei Kindern Evidenz erzeugt."

*) „Indem es nicht der Begriff ist, aus welchem die Vermittelung und der Lehrsatz in diesem Erkennen zurückgeführt wird ... so müssen die vermittelnden Bestimmungen ohne den Begriff des Zusammenhangs, als ein vorläufiges Material zum Gerüste des Beweises irgendwoher herbeigebracht werden. Diese Vorbereitung ist die Konstruktion ... Diese Herbeischaffung des Materials hat erst ihren Sinn in dem Beweise; an ihr selbst erscheint sie als blind und ohne Begriff. Hintennach beim Beweise sieht man wohl ein, daß es zweckmäßig war, an der geometrischen Figur z. B. solche weitere Linien zu ziehen als die Konstruktion angiebt; aber bei dieser selbst muß man blindlings gehorchen; für sich ist diese Operation daher ohne Verstand, da der Zweck, der sie leitet, noch nicht ausgesprochen ist..... Dieses zuerst noch Geheime kommt in Beweise zum Vorschein .... Wie die Konstruktion für sich ohne die Subjektivität des Begriffes ist, so ist der Beweis ein subjektives Thun ohne Objektivität. Der Beweis ist nicht eine Genesis des Verhältnisses, welches den Inhalt des Lehrsatzes ausmacht; die Notwendigkeit ist nur für die Einsicht, und der ganze Beweis zum subjektiven Behufe des Erkennens." Hegels Logik III. S. 352 — 353. (Ausg. von 1816.)

Digitized by Google

Wir aber können ohne alle Unbequemlichkeit und mit geringem Zeitaufwand den nach der räsonnierenden und problematischen (sokratischen) Methode unterrichteten Schülern den Euklid in den Kauf geben. So oft ein Satz gefunden ist, darf man die ausgesprochene Thesis nur noch besonders beweisen lassen.

Wie dies in der Geometrie geschieht, weiß jeder. Für die Arithmetik will ich das Prinzip des Euklideischen Kunststückes in zwei Worten mitteilen.

Einen Satz beweisen heißt in der Mathematik nichts anderes, als nachweisen, daß er mit einem schon früher bewiesenen oder aber mit einem solchen Satze, den wir uns in der Mathematik als Axiom gefallen lassen, identisch ist. Gesetzt nun, es sollte bewiesen werden, daß $x = y$, wenn diese Ausdrücke Zahlenverbindungen sind, etwa unsere obigen $(a - m) + (b - n) = (a + b) - (m + n)$.

Man betrachte nun beide Ausdrücke, und sehe zu, welcher von beiden der einfachere ist oder am bequemsten zu einem einfachen gemacht werden kann. Man überlege nun, welches Zahlenelement — etwa β — durch welche Operation — etwa γ — mit ihm verbunden werden muß, damit er ganz einfach wird. Gesetzt nun, x sei, mit β durch die Operation γ verbunden, ein einfacher Ausdruck geworden, etwa s.

Da $x = y$ behauptet wird und diese Gleichheit erwiesen werden soll, so wird man jetzt offenbar versucht zu sehen, ob y, mit β, durch die Operation γ verbunden, auch zu s wird.

Ist dies der Fall, so befreie man sowohl das x als y von dem durch die Operation γ hineingebrachten β, welches natürlich durch Anwendung der entgegengesetzten Operation von γ, $\varkappa$ geschieht.

Z. B. Es sei (zu beweisen)

$$(a - m) + (b - n) = (a + b) - (m + n)$$

Die rechte Seite dieser vermuteten Gleichung ist eine Differenz, und als solche die Zahl, die zu $m + n$ addiert, $a + b$ giebt.

$$m + n = m + n$$

$$(a - m) + (b - n) + (m + n) = a + b$$

$$a + b = a + b$$

Zwei Summanden der Summe auf der linken Seite sind Differenzen.

$$m + n = m + n$$

Schaffen wir das durch Addition hineingebrachte $m + n$ wieder fort

---

$$a + b - (m + n) = (a + b) - (m + n)$$

Digitized by Google

Also die Gleichung war richtig. W. z. e. w.

Nun ist aber noch eins zu merken. Den Alten war die algebraische Symbolik unbekannt. Eine kürzere, bestimmtere und an Erfindungen reichere Symbolik wird vielleicht nie wieder erfunden werden; die meisten astronomischen, mechanischen, optischen und geometrischen, Erfindungen der letzten Jahrhunderte verdanken wir ihr fast allein; namentlich die Rechnung des Unendlichen hätte ohne sie nicht erfunden werden können. Ohne sie und den Gebrauch der Logarithmen würde die bloße materielle Länge und Komplikation sehr vieler mathematischen Aufgaben die Lösung menschlichen Kräften unmöglich machen; mit ihr bedarf es sehr oft nur, daß man eine Aufgabe hinschreibt, und die Auflösung kommt uns von selbst entgegen, ja meistens findet man mehr, als man gesucht hat. Diese Vorteile haben denn auch dahin gebracht, die höhere Geometrie auf den Kalkül zu basieren, und so erscheint die analytische Geometrie als eine reine Anwendung der Analysis auf Raumgrößen, wobei das Fortschreiten nicht sowohl demonstriert, als durch die Rechnung verhüllt und nur in den Resultaten ausgedeutet wird. *)

Weil aber, hat man erst das Verfahren der Analysis begriffen, die Methode für uns arbeitet, so hat die Schule von der Geometrie den Kalkül fern zu halten — wie denn auch zu wünschen, daß es dem genialen Steiner gelingen möge, die ganze höhere Geometrie von dem Calcül unabhängig zu machen und auf eigene Füße zu stellen —, bei der Arithmetik aber die räsonnierende Methode stets mit der problematischen und hypothetischen zu verbinden. So wird das Versinken in Mechanismus unmöglich. So wird man aber auch Früchte vom mathematischen Unterrichte sehen.

Wenden wir uns jetzt zur Physik. Es versteht sich wohl von selber, daß hier die Schule von vornherein sich auf eine Auswahl**) beschränken und auf strenge Systematik, die ja auch den für akademische Vorträge bestimmten Lehrbüchern fehlt, verzichten muß. Wollte Gott, man müßte nur darauf verzichten! Aber man wird bei diesem Unterrichte noch lange Jahre auf ganz andere, wesentlichere Dinge verzichten müssen.

---

*) Die analytische Geometrie bemüht sich zuvörderst, eine Verknüpfung zwischen dem Bekannten und Unbekannten, d. h. eine algebraische Gleichung aufzusuchen. Sobald diese gefunden, wird sie nach den allgemeinen Regeln der Algebra umgeformt, und obgleich nun jede dieser Formen wieder eine geometrische Bedeutung haben muß, so wird doch diese Bedeutung nicht zur Anschauung gebracht, und nur das End-Resultat aus der Sprache der Algebra in die geometrischen Raumverhältnisse gleichsam übersetzt.

**) Also das Nötigste aus der physischen Astronomie, physikalischen Geographie, Meteorologie, Physik (Schwere, Kohäsion, Klang, Wärme, — Magnetismus, Licht und Farbe, Elektricität), Chemie (Galvanismus, Feuerprozeß, Neutralisation, Wahlverwandtschaft, Scheidung u. s. w.)

Digitized by Google

Die Wahrheit kann beim Unterrichte in den Naturwissenschaften auf doppelte Art verletzt werden. Man kann eine falsche Beobachtung für eine richtige ausgeben, sich über das Faktum täuschen; man kann die Fakta falsch erklären, sei nun es, daß man das Woher, die causa efficiens oder aber das Weshalb, die causa finalis, falsch angiebt. Jenes begegnet den Physikern sehr oft, dieses fast immer, weshalb sie auch das „unnütze" Forschen nach den Endursachen, d. h. genauer nach dem Begriff (Zweckbegriff, Vernunftbegriff) aufgegeben haben,*) weil es ihnen in dieser Kategorie, in welcher Aristoteles' großer und reiner Geist seine Heimat hatte, nicht geheuer ist. Tiefer unten in den Regionen der Kategorien der ordinären Reflexion, in der Platonischen Höhle, bei den Schatten und Gespenstern — denn was sind Moleküle, Wärmestoff, Lichtstoff und so mancher andere „Stoff", dazu die „Kräfte"**) anders als Gespenster, die von den Gefangenen in der Platonischen Höhle und den Physikern für Wirklichkeiten genommen werden? — Da haust es sich besser, und ist's wohnlicher. „Wenn es nun geschähe, daß einer losgemacht würde, und den Nacken umkehren müßte, so daß er die Dinge selbst jetzt sähe, so würde er glauben, das, was er jetzt erblicke, seien wesenlose Träume, jene Schatten aber das Wahre. Und wenn sie gar jemand an das Licht selbst aus ihrem Kerker heraufzöge, würden sie von dem Lichte geblendet sein, und nichts sehen, und würden den hassen, der sie an das Licht gezogen, als einen, der ihnen ihre Wahrheit genommen und dagegen nur Schmerz und Schaden zubereitet habe." ***)

Es ist unsere aufrichtige Meinung, daß der Schule ein großer Dienst geschähe, wenn die Lehrer der Physik und Chemie Empiriker wären, aber rechte Empiriker, Männer, die beim Faktum stehen blieben und die Schüler mit recht vielen Phänomenen bekannt machten, sie auch zum Experimentieren anleiteten. Da man den physisch-chemischen Unterricht wohl auf die zwei oberen Klassen beschränken, frühestens in der

---

*) Man könnte sagen, dies komme daher, weil das Forschen nach Zwecken durch die Abgeschmacktheit der frommen und unfrommen Theologen, die die Weisheit des Schöpfers preisen, daß die Katze just da zwei Löcher im Balge hat, wo die Augen stehen sollen, in Verruf gekommen ist. Allein so ungebildet sind die Physiker doch nicht, daß sie nicht diese Verwechselung der subjektiven Zwecke und Absichten mit der inneren Zweckmäßigkeit — sie ist λογος, sagt Aristoteles — einsehen sollten. Aber diese letzte Kategorie, die an die Kategorie der Idee grenzt, ist ein Gebiet, das man nur denkend bewohnen und behaupten kann.

**) Si mihi licentiam dat dominus praeses ... domandabo causam et rationem quare Opium facit dormire. Argan antwortet: A quoi respondeo: Quia est in eo Virtus dormitiva Cujus est natura Sensus assoupire. Chor fällt nun ein: Bene, bene, bene respondere! Dignus, dignus est intrare In nostro docto corpore.

***) Platon, vom Staate. Im siebenten Buche.

Digitized by Google

dritten beginnen wird, so könnte man die Hypothesen und Fiktionen, nämlich die Erklärungen und das Gerede von den Kräften, den Lehrern an den Universitäten und polytechnischen Schulen überlassen und sich damit begnügen, dem Schüler eine Anschauung des Faktischen und ein Bewußtsein über den Verlauf des Faktischen (über das Nacheinander in den Prozessen) zu geben. Das wäre das Beste. Wenn man sich aber damit nicht begnügen will und ein Lehrer platterdings auch die mythologische und fabulose Theorie hinzufügen zu müssen glaubt, so möge er um aller Heiligen willen wenigstens das, was Aristoteles über die Lehrart in Dingen der Natur sagt, befolgen; denn wenn auch dieser blinde Heide und Philosoph gar unwissend, verglichen mit Newton oder Berzelius, gewesen ist, und z. B. von der wichtigen Entdeckung, daß die Hand des höchsten Wesens den Planeten an einem frühen Morgen einen Ruck oder Stoß gegeben,*) in seines Herzens Einfalt sich nichts hat träumen lassen: so gilt es doch dafür, von Methode und dergleichen Dingen etwas verstanden zu haben. „Es scheint aber der Natur gemäß — sagt Aristoteles —, den Anfang damit zu machen, daß man zuerst die in die Augen fallenden Erscheinungen der Dinge auffasse, und zwar der Gattung nach; dann aber erst ihre Ursachen angebe und ihre Genesis.“ **) Wo aber ein Lehrer der Physik nach irgend einem „systematischen“ Lehrbuch, das den „synthetischen“ Gang befolgt, doziert, da kann man sich darauf verlassen, daß die Schüler nicht einmal dazu kommen werden, die Phänomene ordentlich kennen zu lernen. Die Schüler haben dann eine Tortur auszustehen, gegen die das Interesse, welches sie an der Sache nehmen möchten, ohnmächtig ist. Sie möchten wohl, aber ihrem Geiste fehlt die Kraft, das, was der Lehrer auf den Kopf stellt, auf die Beine zu stellen, und so bildet sich der Gedanke bei ihnen aus, die Physik sei, ganz wie dies von der Mathematik gewähnt wird, für gewöhnliche Köpfe zu schwer, es gehöre ein ganz besonderes Genie dazu, das man eben nicht habe. In Hegels Logik steht eine prachtvolle Schilderung der närrischen Form, in welcher die Erfahrungswissenschaften auftreten, wenn sie sich mit dem synthetischen Staat aufputzen, sich gleichsam en grande tenue zeigen. „Der Weg ist dann dieser, daß die Reflexionsbestimmungen von besonderen Kräften, oder sonst innerlichen und wesenhaften Formen, welche aus

*) Der gute Jean-Jacques, als er sein bekanntes: Philosophe, montre moi la main qui a lancé les planètes sur la tangente de leurs orbites hinschrieb, hätte sich mit der Malice, die in der Aufforderung selbst liegt, begnügen und das „Philosophe“ auslassen können. Wären die Physiker Philosophen, oder hüteten sie sich wenigstens vor der schlechten Metaphysik, so würden sie nicht Bestimmungen der endlichen Mechanik wie Stoß und Fall, auf die mécanique céleste anwenden, und dann hätte Rousseau seinen Witz nicht machen können.

**) In der Schrift, welche für das erste Buch der Bücher von den Teilen der Tiere gilt.

Digitized by Google

der Weise, die Erfahrung zu analysieren, hervorgehen, und die sich nur als Resultate rechtfertigen können, an die Spitze gestellt werden müssen, um an denselben die allgemeine Grundlage zu haben, welche nachher auf das Einzelne angewendet und in ihm aufgezeigt wird. Indem diese allgemeinen Grundlagen für sich keinen Halt haben, so soll man sie sich einstweilen gefallen lassen; an den abgeleiteten Folgerungen aber merkt man erst, daß diese den eigentlichen Grund jener Grundlagen ausmachen. Es zeigt sich die sogenannte Erklärung und der Beweis des in Lehrsätze gebrachten Konkreten teils als eine Tautologie, teils als eine Verwirrung des wahren Verhältnisses, teils auch, daß diese Verwirrung dazu diente, die Täuschung des Erkennens zu verstecken, das Erfahrungen einseitig aufgenommen hat, wodurch es allein seine einfachen Definitionen und Grundsätze erlangen konnte, und die Widerlegung aus der Erfahrung damit beseitigt, daß es diese nicht in ihrer konkreten Totalität, sondern als Beispiel, und zwar nach der für die Hypothesen und Theorie brauchbaren Seite vornimmt und gelten läßt. In dieser Unterordnung der konkreten Erfahrung unter die vorausgesetzten Bestimmungen wird die Grundlage der Theorie verdunkelt und nur nach der Seite gezeigt, welche der Theorie gemäß ist; sowie es überhaupt dadurch sehr erschwert wird, die konkreten Wahrnehmungen unbefangen für sich zu betrachten. Nur indem man den ganzen Verlauf auf den Kopf stellt, erhält das Ganze das rechte Verhältnis, worin sich der Zusammenhang von Grund und Folge und die Richtigkeit der Umbildung der Wahrnehmung in Gedanken übersehen läßt. Eine der Hauptschwierigkeiten beim Studium solcher Wissenschaften ist daher, in sie hineinzukommen, was nur dadurch geschehen kann, daß man sich die Voraussetzungen blindlings gefallen läßt, und ohne weiter einen Begriff, selbst oft kaum eine bestimmte Vorstellung, höchstens ein verworrenes Bild der Phantasie davon sich machen zu können, die Bestimmungen von den angenommenen Kräften, Materien und deren hypothetischen Gestaltungen, Richtungen und Drehungen, vorderhand ins Gedächtnis einprägt. Wenn man die Notwendigkeit und den Begriff der Voraussetzungen, um sie anzunehmen und gelten zu lassen, fordert, so ist nicht über den Anfang hinauszukommen." So Hegel. Zum Glücke fangen schon einige Physiker und Chemiker an, sich des Luxus der „wissenschaftlichen" Form zu entledigen, z. B. Mitscherlich, der in seinem Lehrbuch der Chemie sehr verständig damit anfängt, zu zeigen, wie Sauerstoffgas aus oxydiertem Merkur oder aus Mangan gewonnen wird. Freilich ist es dann im Verlaufe eine harte Zumutung an unsern Verstand, Gold, Schwefel, Brom, Jod, Sauer-, Wasser- und Stickstoff u. s. w. mir nichts dir nichts zu koordinieren, als wenn der Unterschied bei diesen „Elementen" nicht das Wesentlichere, die Identität, die Bestimmung, ein bisher Unzerlegtes,

Digitized by Google

Element, zu sein, das Unwesentlichere wäre. Auch ist bereits ein dankenswerter Anfang zu einem Schulbuche der Physik von J. Heussi gemacht und zwar vorläufig der erste Kursus: Kenntnis der Phänomene — auf 81 Seiten — mitgeteilt worden. Es ist zu wünschen, daß dieser Weg angebahnt und gangbar gemacht werde. Die französische und besonders die englische Litteratur bieten treffliche Vorarbeiten dar.

Es muß in der Bürgerschule gestattet sein, diejenigen physikalischen und chemischen Prozesse mit Vorliebe beobachten zu lassen, welche Beziehungen zur Industrie haben. Technologie selbst aber sollte in der Bürgerschule nicht gelehrt werden. Soviel ich weiß, hat sich in den letzten zwanzig Jahren zu Wien ein Kapitel der ehemaligen Technologie — das Kapitel von den Werkzeugen — zu einer „mechanische Technologie" genannten stattlichen Disziplin ausgebildet; diese Disziplin nun ist in der Bürgerschule so wenig lehrbar als das Maschinenbauen. Da Physik und Chemie gelehrt wird, so könnte chemische Technologie gelehrt werden; dann ist aber nicht abzusehen, warum nicht ebenfalls pharmazeutische Chemie, die Bereitung des Pulvers und die Feuerwerkerei u. s. w. gelehrt werden soll, da der eine Schüler Artillerist oder Ingenieur, der zweite Apotheker, der dritte Bierbrauer u. s. w. werden will. Wir bleiben dabei: die Bürgerschule sei relativ allgemeiner Bildung geweiht; für die Fachbildung mögen Spezialschule und das Leben sorgen.

Die Organik, die Wissenschaft von der geologischen, vegetabilischen und animalischen Natur, hat das Glück gehabt, in der Mitte des vorigen Jahrhunderts durch den großen Buffon eine Gestalt zu erhalten, die sie fähig machte, einerseits Liebhaberei für gar viele, andererseits ein Gegenstand des Schulunterrichts zu werden. Die Philanthropen waren es, die die Löwen und Tiger und anderes Getier in die Schule brachten und damit die Menschen, nämlich die Alten, daraus vertreiben wollten. Herr Thiersch bewährt sich hier wieder als einer von denen, „die nichts gelernt und nichts vergessen haben": nichts gelernt, indem er von der Naturgeschichte, von welcher der alte Blumenbach immer sagte, daß sie gleich der Gottseligkeit zu allen Dingen nütze ist, just so viel weiß, als die lateinischen Schulmeister in dem Jahre, da der erste Band von Buffon erschien; nichts vergessen, indem er noch immer Ranküne gegen die Naturgeschichte hat,*) und dabei will er auch ein Christ sein, da doch ein Christ zum Verzeihen geneigt sein soll.

*) Thiersch, über Gelehrtenschulen. Bd. III. Abt. 2, S. 254: „Doch wir haben noch die für Sittlichkeit gefährliche Seite des Unterrichts in der Naturgeschichte zu betrachten. Die ganze Naturgeschichte beruht auf der Lehre vom Zeugen und Fortpflanzen der Gewächse wie der Tiere, und die Mysterien der Erzeugung müssen jedem, der nur über die Schwelle jener Wissenschaften treten

Digitized by Google

Lange Jahre wurde nun die Naturgeschichte als eine Spielerei — die Kinder sollten damals spielend lernen — betrieben, und es war gewiß ganz amüsant, wenn der Maulwurf bei Raff sagt: „Ich bin ganz stumm.“ Spaßhaft war es, wie sie am Ende gar der Gelahrtheit in die Hände fiel, Lehrer, die im Walde keine Eiche von einer Buche unterscheiden konnten, Naturgeschichte nach Büchern „vortrugen“, deren Verfasser Magister und Pastoren waren, die ebensowenig eine eigene Anschauung der Dinge hatten, die sie beschrieben und nur aus Büchern kannten. Ich habe mir oft vorgestellt, wie drollig es hätte sein müssen, wenn jemand den seligen Wilmsen hätte bitten wollen, ihm zu sagen, auf welcher Seite seines Buches er die Beschreibung des Tieres oder der Pflanze finde, die er eben in der Hand habe.

Allmählich fingen auch Naturforscher, Sachkenner an, Lehr- und Handbücher der Naturgeschichte zum Schulgebrauch zu schreiben. Die einen — z. B. Schubert — hielten sich an das Linnéische System; andere stellten andere Systeme dar — Oken das eigene —; niemand aber bedachte, daß solche Bücher für den Schulgebrauch absolut un-

---

will, bis in das Einzelnste geöffnet werden.“ (Herr Thiersch kann sich um die Zoologen und Physiologen sehr verdient machen, wenn er ihnen dieses Mysterium verrät. Tausende treiben Naturgeschichte als Gelehrte, ohne je hinter dies Mysterium gekommen zu sein: „sie können nur raten und meinen“ und trösten sich mit Haller, dem Dichter — „Ins Innere der Natur“ u. s. w. —, wenn Haller, der Physiologe, sie im Stich läßt.) „Endlich ist dieser Unterricht auch dadurch verderblich, daß er im Menschen nicht nur das Tier ganz allein im Auge hat, sondern daß er das Auge zugleich von dem Geist, den Geist von der Erhebung des Gemüts (— Was lest Ihr da, mein Prinz? —), die Schule von der ganzen idealen Richtung vollkommen ablenkt, um den Knaben auf der Leiter der erzeugten Dinge hinauf und herab (wie bescheiden!), überall aber auf den Schlamm zu führen, aus dem sie, nach Oken, zuletzt (soll heißen zuerst, da O. von Urschleim spricht) alle hervorgegangen und in welchen sie sich auflösten..... Die Natur offenbart zwar Gott,.... sie verhüllt ihn aber bei dieser Art von Nachweisung ihrer Metamorphosen und Entwickelungen, beim Anatomieren und Sezieren der Pflanzen und Tiere, beim Aufspüren der materiellen Kräfte (sic!), die den Gestalten treibend und bildend zugrunde liegen, der Gesetze, die das Moos zur Pflanze (so heißt's wirklich im Buche), die Pflanze zum Tier erheben; und wer seine frühe Jugend in diese Anschauungen versenkt und dadurch den Geist von der höheren Richtung nach dem Idealen (als wenn das Ideale jenseits der Wolken wäre und nicht jedes Lebendige und Wirkliche Idee) niedergebeugt hat, wird auch als Mann Mühe haben, sich über die Natur in jene Sphäre zu erheben. Alles Geistige ist ihm in diesem (worauf bezieht sich dies dieses? Der Professor der griechischen Litteratur hat das fünfte Kapitel des dritten Buches der Aristotelischen Rhetorik nicht hinlänglich studiert) großen Prozesse der Naturkraft auf- und zugrunde gegangen.“ Das alles ist nun recht gespaßig, wie die Bayern sagen; zu diesem Spaße kommt aber noch ein neuer; bei der Gelegenheit, wo er in seiner letzten Schrift, „Über den öffentl. Unterr.,“ von der Methode des Dr. Suffrian in Dortmund spricht (daß er dort Pestalozzisches lobt, hat er nicht gewußt), versichert er, er habe gegen den Unterricht in der Naturwissenschaft nichts. Das reime, wer kann.

Digitized by Google

brauchbar sind, nämlich dann, wenn man erkenntnis- und sachgemäß unterrichten und überhaupt Erfolg haben will. So ein System, wie viele Vermittelungen setzt es nicht voraus! Es ist eine Ansicht der Naturreiche, von der Spitze einer hohen Pyramide aus aufgenommen. Nun kommt einer her und schneidet die Spitze von der Pyramide ab und stellt sie à la portée de tout le monde auf die Erde. Und dann wundert er sich, daß nun die Leutchen nichts sehen. Um irgend etwas zu übersehen, muß man mit eigenen Beinen die Höhe hinansteigen.

Diese Reflexion hat nun der Pestalozzische Nachwuchs gemacht, Lüben in Aschersleben,*) der mehrere sehr wertvolle Bücher für Schüler und Lehrer geschrieben, hat, so viel ich weiß, das Eis gebrochen, Gabriel, Eichelberg, Suffrian, J. H. Schulz, Kützing u. a. sind rühmlich nachgefolgt. Die Sache wäre also in guten Händen.

Indem diese Männer nicht nur Naturkundige, sondern auch Pädagogen und Methodiker sind, so basieren sie, wie billig, zuerst den ganzen naturhistorischen Unterricht auf die Anschauung. Weil aber die Anschauung auf ein Einzelnes geht, so fangen sie damit an, daß die Schüler Individuen, Tiere, Pflanzen, Krystalle zuerst betrachten, sowie die Ausdrücke für dasjenige lernen, was an diesen Individuen zu sehen ist. Im Individuum steckt natürlich das Genus, die Klasse, die Familie u. s. w.; die wesentlichen Merkmale des Menschen sind im Kajus. Der Instinkt der Vernunft führt dahin, von dem Unwesentlichen an dem Individuum zu abstrahieren. Haben die Schüler ein halbes oder ein ganzes Jahr hindurch Individuen aus allen drei Reichen beobachtet, so gilt es, sie mit Gattungen, Klassen und Familien bekannt zu machen, und zwar successive. Hier beginnt aber Zwiespalt. Herr Lüben geht vom Individuum (dieses ist Spezies) zum Genus, vom Genus zur Familie, von dieser zum Reiche; J. H. Schulz verlangt, daß man von der Betrachtung der Individuen zu der des Reiches, dann der Familien, dann der Genera übergehen soll, denn es sei leichter, die unterscheidenden Merkmale zwischen Tier und Pflanze, als zwischen Rosaceen und Pomaceen zu entdecken. Ich bin in diesem Augenblicke nicht vorbereitet, über den streitigen Punkt eine Ansicht zu äußern, und will mich damit begnügen, den Lehrern der Naturgeschichte eins zu bedenken zu geben.

Die älteren Systeme waren mehr oder minder auf äußere Merkmale basiert; seit Kant, Goethe und Cuvier hat die organische Naturwissenschaft den Zweckbegriff wieder gefunden; man hat den Zusammenhang zwischen „Innerem“ und „Äußerem“ entdeckt, demnach die Systeme nicht mehr einseitig auf Unterschiede der äußeren Gestalt, sondern zugleich auf die anatomischen und physiologischen Unterschiede gegründet. Man hat endlich angefangen, die Grundsätze zu befolgen, die Aristoteles

*) Man vgl. Diesterwegs „Wegweiser,“ Bd. 2.

Digitized by Google

als Naturforscher sich und anderen zur Richtschnur aufstellte. „Daher muß denn auch in unserer Wissenschaft hauptsächlich so vorgegangen werden, daß es heiße: Da der Mensch seiner Bestimmung nach dieses ist, darum hat er auch diese Teile, denn er kann ohne sie nicht bestehen.“ Und: „Man muß sagen, zu welchem Ende ein Tier so und so beschaffen ist, und über dasselbe selbst, was es ist; desgleichen auch so über jeden Bestandteil.... Ist dieses nun Seele (sc. was das Tier zu dem macht, was es ist,) oder ein Teil von Seele, oder wäre es doch nicht ohne Seele (denn wenn diese abgeht, hört es auf ein Tier zu sein, und sogar kein Bestandteil bleibt das, was er war, außer der bloßen Gestalt nach, wie bei Geschöpfen, welche die Dichter versteinern lassen), so wird es wohl des Naturlehrers Sache sein, über das, was wir Seele nennen, etwas zu sagen und zu verstehen. Und wenn es auch nicht über die ganze Seele wäre, wenigstens über das von ihr, wornach ein Tier ein solches Wesen ist, das wir so nennen. Er wird uns belehren müssen, was die Seele ist, oder der erforderliche Teil von ihr und was ihr vermöge ihrer so oder so seienden Beschaffenheit ihres Seins für besondere Dinge zukommen; um so mehr, da ja die Natur selbst in einem zweifachen Sinne für uns ist, einmal als Materie, ein andermal als Wesen (Substanz, οὐσία), und selbst diese letztere wieder einmal als die bewegende Ursache, ein andermal als Zweck.*)

Nun ist natürlich weiter nichts darüber zu sagen, wenn auf Universitäten und in der Litteratur Naturgeschichte (als Naturbeschreibung gefaßt,) und Physiologie, ja Anatomie (des Menschen) und vergleichende Anatomie auseinanderfallen, und ebenso Geologie und Mineralogie. Gerade so fallen die philologischen Disziplinen auseinander, das hindert uns aber nicht, in der Schule, die auf das **studium humanitatis**, nicht auf Wissenschaft gestellt ist, das Getrennte zu vereinigen und eine Auswahl von Elementarkenntnissen aus Grammatik, Litteratur, Mythologie, Antiquitäten, Geschichte u. s. w. als **classical learning** festzusetzen. Das nun muß auch für die Naturwissenschaft und zunächst für die Organik geschehen. Die Anatomie und Physiologie, und zwar nicht bloß als menschliche, müssen zur Naturgeschichte gezogen werden. Vielleicht gelingt der erste Versuch, zwei so riesige Disziplinen zu extrahieren und zu epitomieren nicht; dann gelingt ein dritter oder zehnter. Man hat die Geschichte auf Flaschen gezogen und Weltgeschichten auf mäßigem Raume geliefert; man wird auch dieses fertig bringen. Auf extensive Vollständigkeit oder gar auf mikroskopische Untersuchungen — z. B. bei den Geweben und Gefäßen der Pflanzen — ist es nicht abgesehen. So lange man aber die Naturkörper nur von außen kennen lehrt, wird die Naturgeschichte ihren größten Reiz und ihren größten Nutzen

*) Von den Teilen der Tiere, I.

Digitized by Google

auf Geist und Gemüt der Schüler noch nicht äußern können, obschon die Oberfläche der Dinge zu erforschen auch Reiz und Nutzen hat.*) —

Ein Wort über den Unterricht in der Psychologie, Logik und Moral mag das beschließen, was wir über den Unterricht in der Bürgerschule und seine Methode zu sagen hatten.

Ich sehe voraus, daß die Forderung einer Unterweisung in diesen drei Disziplinen, und das in der Bürgerschule, in deren erster Klasse Fünfzehn- bis Sechszehnjährige, gar vielen als kaum ernstlich gemeint erscheinen muß. Man streitet noch darüber, ob die Gymnasien „die philosophische Propädeutik" in ihren Kreis hineinziehen oder aber der Universität überlassen sollen, und doch sind die Primaner des Gymnasiums siebzehn bis neunzehn Jahre alt. Und nun schlägt man uns vor, in den Bürgerschulen zu thun, was kaum die Gymnasien wagen.

Leute, die von der Frömmigkeit Profession machen, werden in der Forderung, „Moral" zu lehren, gar bedenkliche Dinge wittern. Die h. Schrift, sagen sie, enthält wie die Religion, so auch die Moral; eine andere brauchen Christen nicht.

Die Freunde des Handgreiflichen begreifen nicht, wie man der Realschule vorschlagen kann, sich mit so unreellen Dingen, als Logik und Psychologie, zu beschäftigen. Wozu die Logik? Wir denken ohne sie. Was nützt es dem Menschen, die Arten der Urteile und der Schlüsse zu kennen? Es ist ihm viel besser, wenn er die Salatarten kennt. Die Psychologie ist nun ganz und gar vom Übel, weil man da nicht mehr wissen, sondern nur raten und meinen kann. Glauben Leute dieser Art recht billig zu sein, so sagen sie wie Herr Decandolle in Genf: „La logique, à la bonne heure, elle est bonne à quelque chose, mais la psychologie n'est bonne à rien."

Freunde der Philosophie begreifen nicht, wie man die Jugend mit den spekulativen Wissenschaften beschäftigen könne.

Zu einer erschöpfenden Widerlegung der Gegner und Darlegung meiner Gründe für die Nützlichkeit und Notwendigkeit dieses Unterrichts fehlt hier der Raum; darum nur ein paar Bemerkungen.

Von Philosophie ist hier keine Rede, sondern von Empirie, einer geordneten Sammlung von Erfahrungen. Philosophieren ist Gabe und Geschäft weniger. Wenn es aber zur Bildung gehört, die Thatsachen des Naturlebens zu kennen, so wird es um so mehr zur Bildung gehören, über sich selbst, über die eigene Natur, über den eigenen Geist, das eigene Herz, den eigenen Willen, ein Bewußtsein zu haben. „Erkenne dich selbst." „Des Menschen Studium ist der Mensch." Das Verständnis für viele der Erfahrungen, die der Mensch an sich macht,

*) Lüben und Suffrian kommen zwar auch zur Physiologie, aber spät; sie verfahren so, wie wenn man erst Formenlehre und dann Syntax lehrt.

Digitized by Google

hat nun schon die Jugend; wird sie mit diesen bekannt gemacht, so gewinnt sie Kraft, Geschicklichkeit und Neigung, das ganze Leben hindurch ein intelligenter Zuschauer und Mitspieler in dem Lebensdrama zu sein, und damit ist unendlich viel gewonnen.

Die meisten und größten Übel in der Welt haben ihre Quelle in der Unachtsamkeit, Sorglosigkeit, Gedankenlosigkeit der Menschen. Es giebt energische und begabte Naturen, die ohne andern Lehrer, als die Stöße und Püffe des Lebens, schnell die richtige Methode für ihr Lebensstudium, sowie die leitenden Gesichtspunkte entdecken.*) Weniger begünstigte Naturen, wenn sie sich mit dem Leben einlassen, müssen aber meist schmerzliches Lehrgeld bezahlen, und oft nützt das auch nicht einmal. Wie nun Kenntnis der Physik und Chemie den Gewerbtreibenden offenbar in die Unmöglichkeit setzt, manches Unzweckmäßige zu thun, was er sonst thun würde; wie nun ein Handwerksbursche, der in der Schule Geographie gelernt, sich in fremden Ländern besser zurecht findet, als ein anderer, der gar keine Vorstellung von der Lage der Örter, dem Laufe der Flüsse, dem Zuge der Gebirge hat: so ist auch Kenntnis der empirischen Logik und Psychologie eine Vorbereitung auf das Leben, deren Wert nicht überschätzt werden kann.

Ein tüchtiger Lehrer kann füglich in zwei wöchentlichen Stunden die hauptsächlichsten psychologischen**) Thatsachen im ersten Semester des letzten Jahres zur Anschauung bringen; für die Hauptsachen aus der Logik hat er dann ein Vierteljahr, und ebenso ein Vierteljahr für die Moral. Ein geordneter Vortrag über diese ist hochwichtig. Was man auch thue, man wird kaum verhindern können, daß sich das religiöse Bewußtsein unserer Schüler mit ihrem weltlichen Bewußtsein einmal entzweit. Wir wollen wünschen und hoffen, daß sich die Einheit später wieder herstellt, en attendant wird es für Staat, Familie und Individuen gut sein, wenn die Menschen sich ihre moralischen Verpflichtungen räsonnieren, sie auf feste Punkte in ihrem weltlichen Bewußtsein zurückführen können. Hätte ich nun in der ersten Klasse einer Bürgerschule die Moral in fünf und zwanzig Lektionen zu lehren, so würde ich also verfahren. Ich würde damit anfangen, die Schüler an die verschiedenen Pflichten in den verschiedenen Lebenslagen zu erinnern, diese aufzuzählen. Nun würde ich wieder aus dem Leben das Faktum nehmen, daß gar oft diese Pflichten nicht erfüllt, vielmehr verletzt werden, wobei die verschiedenen Beweggründe solcher Verletzung erwähnt würden. Hierauf würde ich zu den Gründen übergehen, die uns bestimmen müssen, moralisch zu handeln. Die Schüler würden

*) „Willst du dich selber verstehen, so sieh wie die andern es treiben, willst du die andern verstehen, blick in dein eigenes Herz."

**) Etwa: I. Empfindung, Gefühl. II. Die Intelligenz. III. Der Wille. —

Digitized by Google

natürlich dieser Gründe selbst nicht wenige anzugeben wissen; ich würde sie hören und so käme ich zu den verschiedenen Moralprinzipien, wie sie Aristoteles, die Stoiker, die Epikuräer, Puffendorf, Helvetius, Hutcheson, Ferguson, A. Smith, Clarke, Wollaston, Leibnitz-Wolf und Kant*) angegeben haben. Die Namen dieser Männer brauchen gar nicht genannt zu werden, und ebensowenig wird es um eine strenge Kritik dieser Prinzipien zu thun sein (was das eine nicht begründet, begründet ja das andere); ich würde sie als verschiedene Gesichtspunkte benutzen, unter denen sich dieselbe Sache betrachten läßt, als verschiedene Ausgangspunkte, die zu demselben Ziel führen. Ich darf wohl nicht weitläufig nachweisen, daß hier eine höchst nützliche Verstandesübung, und zwar eine solche, deren Folgen auf Willen und Charakter wirken, gegeben ist. Wenn dem Schüler nach einander gesagt wird: „Mache dich selbst vollkommen;“**) „Jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt;“***) „Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur zu behandeln;“ †) „Recht handelt, wer so handelt daß diejenige Maxime, nach welcher er in einem einzelnen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte††);“ „Sittlich gut handelt, man, wo man, als unbeteiligter Zuschauer, mit dem so Handelnden sympathisieren würde;“ †††) „Thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen, dir sagt;“ *†) „Thue, was deine Glückseligkeit befördert;“ „Sei gesellig;“**†) „Die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern“***†) — und es wird aus jedem dieser Prinzipien weiter geschlossen, so zieht man gleichsam Radien von der Peripherie aus, und kommt immer, ihnen folgend, beim Centrum an. Die Vielheit der Prinzipien korrigiert die Nachteile, welche es haben könnte, wenn man nach Art der Dogmatiker verfahren wollte. Epikur und Helvetius haben ganz recht darin, daß die Tugend der beste Kalkül ist, auch das zu wissen ist gut. Der Schiffer sucht so viel Wind, als er braucht, in seine Segel zu leiten; warum sollten wir Schüler, die durch Mathematik, Physik, Grammatik u. s. w. an das Räsonnieren gewöhnt sind, die wir angeleitet haben, überall nach Gründen zu fragen, nicht mit so viel Gründen als möglich für ein sittliches Leben ausstatten?

Natürlich findet dieser Unterricht in dem, was die Schüler von deutschen, französischen und englischen Schriftstellern gelesen, eine große Stütze. „Alles muß in einander greifen.“

So viel nun vom Unterricht und seiner Methode.

---

*) Ich lasse Spinoza mit Fleiß aus. Das aber wäre aus seiner Ethik beizubringen, wie der Mensch, als den Affekten hingegeben, unfrei, und erst dann frei ist, wenn er ex ductu rationis lebt, wo sich denn die Beatitudo einstellt, die nicht virtutis praemium, sed ipsa virtus ist.

) Leibnitz-Wolf. *) Wollaston. †) Clarke. — (The fitness of things.) ††) Kant. †††) A. Smith. *†) Hutcheson; J. J. Rousseau. **†) Puffendorf. ***†) Aristoteles.

Digitized by Google

IV.

Es dürfte kaum nötig sein, über Zweck und Nutzen der Bürgerschule noch besonders zu reden.

Daß, warum, und wie die Bürgerschule eine politische Notwendigkeit für den modernen Staat ist, indem dieser die Einheit des antiken und des Feudalstaates darstellt, ist schon gesagt. Die Übergangsperiode des Absolutismus haben wir hinter uns. Kein Fürst kann heutzutage den Einfall haben, den ganzen Staat als eine res privata bloß durch seine Diener verwalten lassen zu wollen. Die Konstitutionellen von der strikten Observanz in den süddeutschen quasikonstitutionellen Staaten glauben nun, was Wunder damit gewonnen sei, wenn man die fürstlichen Diener in Staatsdiener umgetauft hat. Der Name thuts nicht und ist gleichgültig; was nicht bestehen kann, ist dies, daß für die bürgerliche Gesellschaft*) ein System allgemeiner fürstlicher oder Staats-Bevormundung bestehe; die bürgerliche Gesellschaft ist alt und klug genug sich selbst zu verwalten. Was da und dort in Deutschland hemmt, das kommt nicht von den Fürsten, sondern von dem Beamten-, dem Offiziantengeist. Preußen hat das unendliche Verdienst, verschiedene böse Geister, die sich seit ein paar hundert Jahren in den Staaten festgesetzt, zuerst ausgetrieben, und damit einem neuen Geiste Raum gemacht zu haben. Es hat den alten Soldatengeist verbannt, als es durch Scharnhorst seine gegenwärtige Wehrordnung schuf, es hat die anmutigen Scherze der Offiziere aus Friedrichs II. Zeit über „Bürgermilitär" thatsächlich für mauvaises plaisanteries erklärt, als es Offiziere, die Bürger waren, Kaufleute, Fabrikanten, Professoren, Studenten, an die Spitze von Soldaten stellte, die auch Bürger waren, und diese Soldaten, als wäre es ihr täglicher Beruf, den Weg zu den feindlichen Batterien so gut zu finden wußten, wie ehedem den Weg ins Comtoir oder ins Auditorium.**) Es hat den Offiziantengeist ausgewiesen, als es durch Stein die Städteordnung, später die Organisation der Landkreise und die Provinzial-Landtage einführte und das Institut der Schiedsmänner

*) Man darf jetzt wohl schon den Unterschied zwischen bürgerlicher Gesellschaft und Staat als bekannt annehmen.

**) Fürst Blücher war zwar in der alten Schule erzogen, aber bei aller Roheit eine zu gesunde Natur, um nicht Vorurteile abzulegen, wenn die Erfahrung ihn eines Besseren belehrte. So sagte er nach dem Kriege einmal: „Von nun an giebt's Civil und Militär nur noch auf den Schildern der Schneider." — Übrigens hatte ein Philosoph schon vor mehr als hundert Jahren der Monarchie vorgeschlagen, was Preußen vor dreißig Jahren einführte: Militia ex solis civibus, nullo excepto, formanda est, et ex nullis aliis, atque adeo omnes arma habere teneantur et nullus in civium numerum recipiatur, nisi postquam exercitium militare didicerit illudpue signatis anni temporibus exercere pollicitus fuerit. Spinoza Tractatus politicus. Cap. VI. S. 10.

Digitized by Google

schuf, dem Rheinlande die Geschwornengerichte erhielt. Es hat noch andere böse Geister verbannt — doch das gehört nicht hierher. In Preußen wenigstens hat der Staat den Bürger verstanden, und dieser den Staat. Der Staat hat eingesehen, daß er den Bürger, von dem er im Falle der Not den letzten Thaler und den letzten Blutstropfen verlangt, mit sich zusammenschließen, daß er die Beziehungen des Bürgers zum Staate vervielfältigen, daß er ihm Gelegenheit geben muß, sich für das Allgemeine zu rühren und zu regen, daran teilzunehmen: denn die menschliche Natur ist einmal so eingerichtet, daß wir das am meisten lieben, was unsere Sorge, unsere Bemühungen, unsere Teilnahme, unsere Aufopfernng anspricht. Fragt Mütter und Lehrer! Wie aber der Staat den Bürger, so hat auch der Bürger den Staat verstanden und gewisse Forderungen nicht gemacht. Es ist richtig, daß der Grund bei den einen die Befriedigung mit den Resultaten der bisherigen Regierungsmethode ist; bei den andern ist er etwas Höheres. Historische Völker haben den Instinkt der Zukunft, und alles hat seine Zeit. — In den süddeutschen Staaten hat man eine andere Methode befolgt, das gegenseitige Verständnis hat da manchmal gefehlt, und so muß man es vielleicht noch gar für ein Glück halten, daß man sich dort auf die bekannte Art geeinigt hat, wenn man auch als Deutscher wünschen könnte, die neuen Konstitutionen dieser Länder möchten etwas mehr neu, und etwas weniger Nachahmungen der Konstitution Ludwigs XVIII. sein, welche eine Nachahmung der englischen Konstitution war, welche wieder eine Nachahmung und Korruption der Konstitutionen des Mittelalters ist, darum auch vor einigen Jahren einer Ausbesserung bedurfte und deren noch mehr als eine bedarf. Wie verschieden aber auch die staatlichen Verhältnisse in den verschiedenen deutschen Ländern geordnet sein mögen, Bürgerschulen bedürfen alle; denn es liegt im Interesse des Staats, daß nicht nur die wenigen, die ihm enger als Beamte verbunden sind, den Sinn des Staates haben, sondern daß alle Vollbürger denselben haben. Man muß nun von der Schule nicht Wunder hoffen; das aber kann der Staat von der Bürgerschule erwarten, daß sie diesen Sinn wecken, begründen, bilden helfen wird, vorausgesetzt, daß man die Schulen darnach einrichtet.

Zweitens braucht der moderne Staat unendlich viel Geld und seine Bedürfnisse werden, trotzdem daß man mit der Zeit manche Summen, die jetzt jährlich ausgegeben werden, behalten wird, sich eher vermehren als vermindern. Will aber der Staat für seine wesentlichen Zwecke, für Werke des allgemeinen Nutzens, das thun, was von ihm erwartet wird, will er dabei weder die lebende Generation drücken, noch die künftigen Generationen, schon ehe sie geboren sind, belasten und den Financiers überliefern — qui soutiennent l'état comme la corde soutient le pendu —; so muß er dafür sorgen, daß die Gewerbtreibenden

Digitized by Google

unter seinen Bürgern sich aufs Geldmachen verstehen. Dazu bedürfen sie zunächst der Intelligenz, die sicherlich in Industrie und Handel das erste, nötigste und produktivste aller Kapitalien ist. Wie sehr aber gute Bürgerschulen dieses Kapital zu vermehren geeignet sind, liegt auf offener Hand. Der gute Kaiser Franz sagte eines Tages: „Ich will, daß meine Italiener lesen und schreiben lernen, dann hören die Mordthaten bei ihnen auf.“ Den edlen Fürsten ließ seine hohe Gesinnung so reden; die Sache hat aber auch noch eine andere Seite, und ein Kameralist hätte sagen können: Geben wir viel Geld aus für Volksschulen, damit uns Justiz, Polizei und Gefängnisse nicht mehr das ungeheure Geld kosten. So kann es als eine große Ausgabe erscheinen, wenn dem Staate zugemutet wird, den bedeutenden Summen, welche Volksschulen, Gymnasien, Universitäten und Spezialschulen bereits kosten, noch die höchst bedeutende Summe für eine Anzahl von Bürgerschulen hinzuzufügen. Wenn aber der Staat jeder Stadt, die eine Bürgerschule gründen will, einen bis auf 50 Prozent der Kosten gehenden Beitrag zugesteht, so macht er in letzter Analyse immer eine gute Spekulation. Wer legt nicht gern da Kapitalien an, wo ihm eine hohe und sichere Rente geboten wird?

Drittens muß man sagen, daß dem Staate, wenn er Bürgerschulen anlegt, ansehnliche Summen, die er jetzt ausgiebt, erspart werden können.

Der Staat erhält jetzt, meist auf Staatskosten, eine bedeutende Zahl von Spezialschulen: 1. Schullehrerseminare, 2. pharmazeutische, 3. chirurgische, 4. Tierarznei-, 5. Gärtner-, 6. Forst-, 7. Landwirtschaftliche; 8. Berg-, 9. See-, 10. Brigade-, 11. Divisions-*), 12. Technische, 13. Civil-Ingenieur-, 14. Bau-, 15. Handelsschulen u. s. w.

Nun fand man es im Mittelalter, als unser gegenwärtiges gelehrtes Unterrichtswesen noch in den Windeln lag, durchaus in der Ordnung, daß die Universitäten ihre Schüler, bevor und während diese juristische, medizinische und theologische Collegia hörten, auch noch im Lateinischen, und die Theologen (zu Luthers Zeit) im Griechischen unterwiesen. Man konnte eben nicht anders; denn die Studenten kamen unvorbereitet an. Jetzt würde man ein solches Verfahren lächerlich finden, und mit Recht; denn wir haben Gymnasien. Ist es aber weniger lächerlich, daß jede der verschiedenen Spezialschulen jetzt in der Lage ist, das zu thun, was im Mittelalter die Universitäten thaten? Jetzt sind alle Spezialschulen genötigt, Dinge zu lehren und Lehrer für dieses Lehren zu besolden, die mit dem Gegenstande, den die Spezialschule eigentlich zu lehren hat, nicht mehr zu thun haben, als die lateinische Grammatik mit den Pandekten und die griechische mit dem neuen Testament. Wozu

*) Die Brigadeschulen in Preußen bei der Artillerie und dem Genie; die Divisionsschulen bei der Infantrie und Kavallerie.

Digitized by Google

ein Lehrer der Arithmetik, Naturgeschichte, deutschen, französischen, englischen Sprache u. s. w. in einer Handelsschule? Die Handelsschule lehre den Handel und damit Punktum. Wozu Lehrer der deutschen Sprache Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte u. s. w. in den Schullehrerseminarien? Das Schullehrerseminar lehre das Schulhalten, Pädagogik, Didaktik, Methodik.*) Wozu will der Staat an junge Leute Sold auszahlen, damit sie in den Brigade- und Divisionsschulen Französisch, Geographie, Geschichte, Elementarmathematik u. s. w. lernen und nach diesem erst die Artillerie-, und Ingenieur-, oder die allgemeine Kriegsschule besuchen können? Die Brigade- und Divisionsschulen können sehr nützen, wenn sie entweder ganz und gar Schulen für Bildung guter Unteroffiziere und Feuerwerker werden, oder aber, wollen sie Offiziere bilden, nicht Geographie, aber militärische Geographie, nicht Geschichte, aber Kriegsgeschichte, nicht Französisch und Deutsch, aber militärischen Geschäftsstil u. s. w. lehren.**) Wozu der Lehrer der deutschen und lateinischen Sprache in den chirurgischen und Tierarzneischulen? Man lege Bürgerschulen an, versetze diese Lehrer der allgemeinen Wissenschaften von den Spezialschulen an jene und erkläre einfach: niemand wird zu einer Spezialschule zugelassen, der nicht die Bürgerschule absolviert hat. Hier ist für den Staat nicht nur eine bedeutende Ersparnis in Aussicht gestellt; es kann auch auf diesem Wege und nur auf diesem den Spezialschulen der Charakter gegeben werden, den sie haben müssen, wenn sie das Mögliche leisten sollen. Man frage bei Lehrern solcher Spezialschulen herum und höre, wie sie sich über ihre Schüler aussprechen. Der soll Physiologie lehren — der Haustiere oder des Menschen —, er weiß aber nicht, wie er es anstellen soll; denn es fehlt seinen Zuhörern bloß an allem, was nötig ist, um den Lehrer zu verstehen.***) Von dem heißt es, er trage Mechanik vor; aber die Zuhörer können keine quadratische Gleichung lösen. So hat man in Wahrheit nur den Schein, nur den Namen, nicht das Sein, nicht die Sache. Damit ein Mensch gewisse Dinge lernen kann, dazu sind manche Vorbereitungen und Vermittelungen nötig, die man nicht

---

*) Ich gestehe übrigens, daß für die gegenwärtige Verfassung der Schullehrerseminarien gewichtige Gründe sprechen. Bei einer anderen Gelegenheit mehr darüber.

**) Es wäre leicht möglich, daß bereits seit einigen Jahren faktisch bestände, was hier gewünscht wird. Verfasser hat sich seit 1827, wo er ein Jahr bei der Artillerie diente, wenig um die fortschreitende Entwickelung des Militärschulwesens in Preußen bekümmert, und kann sich augenblicklich keine Data verschaffen.

***) Ich muß erklären, daß ich in Berlin selbst einmal einen Winter hindurch ein Dutzend Compagnie-Chirurgen auf das dem medicochirurgischen Examen vorhergehende allgemein wissenschaftliche Examen vorbereitet habe. Die Leute hatten guten Willen, aber eine so ungeübte Reflexion, daß sie bei Müller, C. H. Schultz und A. unmöglich viel kapieren konnten.

Digitized by Google

überspringen darf. Was der Universität das Gymnasium, das sei die Bürgerschule den Spezialschulen. Sonst geht es am Ende wie an der Universität zu Bern, zu deren Besuch nichts nötig ist als ein Alter von achtzehn Jahren. Einer meiner Bekannten war vor einigen Jahren Dekan der juridischen Fakultät, und es meldet sich ein ankommender Studiosus bei ihm. Der Dekan hält ihm das Album hin und sagt, er solle sich als studiosus juris einschreiben. Der Studiosus thut, wie ihm geheißen; er kann aber doch am Ende die Bemerkung nicht unterdrücken: „Ich muß Ihnen sagen, Herr Professor, daß ich gar nicht aus dem Jura bin, sondern aus dem Emmenthal."

Viertens ist es eine bekannte Sache, daß der Andrang zum Staatsdienste unverhältnismäßig groß und das bloße Warnen ziemlich fruchtlos ist. Mit Redensarten befreit man sich nicht von Kongestionen nach dem Kopfe; man muß das Blut reizen, einen anderen Weg zu nehmen. Nun weiß ich recht gut, daß hinfort wie bisher in Deutschland ein stärkeres Drängen zu den Ämtern stattfinden wird als in Nordamerika, England, Holland; das deutsche Phlegma macht die Reflexion, daß es doch eine schöne Sache um eine „Versorgung" ist, und der Sperling in der Hand besser als hundert Tauben, die man erst fangen soll. So die einen, auf andere wirkt der Gedanke, daß doch ein Kaiserlich-Königlicher Unterrichts-Boten-Gehülfe oder ein Hochfürstlicher Salzschreiberei-Accessist, eine ganz andere Personnage ist als so ein Quidam, der nicht im Staatshandbuche steht. Belächeln wir immerhin im Stillen diesen deutschen Respekt vor dem Offiziantentum, nur vergessen wir nicht, daß wir uns zugleich Glück zu wünschen haben, daß wir gerade darüber lächeln können. Unsere Nachbarn im Osten und im Westen würden überglücklich sein, wenn sie auch lächeln könnten; denn das setzt voraus, daß Beamter und Ehrenmann identisch und procès Gisquet und was sonst im Osten und Westen observanzmäßig ist, unmöglich sind. Wie ehrenvoll es aber auch in den deutschen Staaten sein mag, Beamter zu sein, und wie viele auch bei uns ein kleines Gehältchen, das sicher, dem „unsicheren" Erwerbe des Industriellen vorziehen: nicht alle denken so und Tausende studieren jetzt aus Not, aus Zufall, kurz, weil sie das Gymnasium besucht haben, dieses aber haben sie besucht, weil sie keine passendere Bildungsanstalt wußten. Man lege Bügerschulen an und die Gymnasien werden in wenigen Jahren schon 30 Prozent Abiturienten weniger liefern. Was wir an der Quantität verlieren, gewinnen wir dann hoffentlich an der Qualität.

Endlich muß die Bürgerschule einen höchst bedeutenden Einfluß auf die Sittlichkeit des Bürgerstandes ausüben; Sittlichkeit in derjenigen sozialen Sphäre, wo die Reflexion die Grundlage des Lebensberufes ist, ist aber undenkbar ohne entwickelte Intelligenz und ästhetischen Sinn. Der gemeine Mann, indem er das Gute thut und das Böse meidet,

Digitized by Google

ist nicht ganz von denselben Motiven getrieben, welche den Gebildeten oder den Gelehrten bestimmen. Was der eine unterläßt, weil es Gott verboten hat, der andere, weil das Gesetzbuch es verbietet, das unterläßt ein dritter, weil es unanständig, ein vierter, weil es nicht schön, ein fünfter, weil es dumm ist. Man sage nicht, wir seien doch alle, Vornehm und Gering, Gelehrt und Ungelehrt, Christen; das ist wohl wahr, das Christentum assimiliert sich aber dem Bildungszustande des Individuums und nimmt wie ein Proteus hundert Gestalten an. Die Erfahrung nun lehrt, daß das nackte christliche Gebot in gewissen sozialen Sphären ungehört bleibt, wenn es sich nicht vor der Reflexion legitimiert. Nun mag man kühn annehmen, daß das meiste Schlimme in der Welt dem Mangel an Gedankenbildung seinen Ursprung verdankt; der Weg zum Willen geht durch die Intelligenz, und das Denken selbst ist schon eine Tugend. Man wird mir zugeben, daß ein Unterricht, wie ihn die Bürgerschule gewährt, den Bürgerstand intellektuell um mehrere Stufen heben muß. Wie oft erschrickt man nicht jetzt, wenn man an Gastwirtstischen, in Postwagen, auf Dampfschiffen u. s. w. den Unterhaltungen von Commis voyageurs, Lieutenants u. s. w., wenn auch nur passiv, assistieren muß? Würden zahllose Individuen aus diesen und ähnlichen Kategorien so unbeschreiblich leer und widerwärtig sein, wenn sie eine gute Bürgerschule besucht hätten? Man sage nicht, die Lieutenants tels quels seien gut genug zu Kanonenfutter, ein Buchhalter habe nur den Geist von Adam Riese nötig und ein Apotheker nur die Geister in seinen Flaschen. Das ist eine gotteslästerliche, bestialische Ansicht, die so redet; haben denn diese Menschen keine unsterbliche Seele? Soll denn der Mensch das bloße Abstraktum eines Offiziers, Technikers, Kaufmanns u. s. w., und nicht vielmehr ein konkreter, ganzer Mensch sein, zugleich Bürger, Familienvater, Mitglied der religiösen Gemeinde? Aber man blicke nur um sich und thue die Ohren auf! Man sehe Menschen und suche sie auf, besonders bei ihren Erholungen! Es ist ein so guter Kern in der menschlichen Natur, das Gute, das Schöne, das Gehaltvolle, das Edle, das Würdige ist so sehr unser eigenes Wesen, daß, wenige seltene Ausnahmen ausgezeichneter Korruption abgerechnet, die meisten von denen, welche wir jetzt im Sensuellen versunken sehen, nicht sein würden, was sie sind, wenn eine gute Bürgerschule sich sechs Jahre hindurch ihrer angenommen, ihnen das Bewußtsein des wahren Lebens gegeben hätte. Was sie jetzt suchen, um die innere Leere auszufüllen, das Platte, Unedle, Gemeine, wie es Wirtshaus, Theater und Leihbibliothek darbieten, das würden sie alsdann unschmackhaft finden. Man macht uns zuweilen erschreckliche Schilderung von dem Leben des Pöbels in Paris, London, Amsterdam, Hamburg, Berlin u. s. w. So viel ich davon verstehe, würde man von dem Leben eines großen Teiles des wohlhabenden, aber an wahrer Bildung Mangel leidenden Bürger-

Digitized by Google

ſtandes abſolut dasſelbe zu berichten haben, wenn nicht die Wohlhabenheit im Sittlichen juſt dieſelben Folgen hätte, welche eine robuſte Leibesbeſchaffenheit mit guter Nahrung im Leiblichen hat. Was den einen kaum anficht, das tötet den andern. Dieſelben Geſinnungen, dasſelbe Leben hat für den Armen ganz andere Folgen als für den Wohlhabenden; bei dem Armen rächt ſich alle Art von Unmoralität augenfälliger, ſchneller und fürchterlicher. Ich mag und kann dieſes Kapitel nicht ausführen, und will nur noch an ein Wort von Leſſing (glaub' ich) erinnern: „Halten wir uns nicht für beſſer, weil wir glücklicher ſind."

V.

Von den Mitteln und Wegen, um zu echten Bürgerſchulen in hinreichender Anzahl zu gelangen, in einer Druckſchrift zu reden, die ſich auf Statiſtiſches nicht einläßt, möchte überflüſſig ſein. Was die erſte Redaktion dieſer Schrift unter dieſer Überſchrift enthielt, bezog ſich auf die partikularen Verhältniſſe einiger Lokalitäten. Indem dies nicht mitteilbar, bin ich darauf angewieſen, nur in abstracto auf die Hinderniſſe zu deuten, welche ſich dem Aufblühen der deutſchen Bürgerſchule entgegenſtellen.

Zuerſt fehlt es ſehr an Lehrern. Der deutſche Lehrerſtand beſteht gegenwärtig aus drei Kategorien. Die erſte zählt ſolche Mitglieder, die in Schullehrerſeminarien für das Volksſchulweſen gebildet ſind. Die zweite beſteht aus ſolchen, die auf Univerſitäten ſich entweder zu klaſſiſchen Philologen und Schulmännern, oder zu gelehrten Mathematikern und Phyſikern und Schulmännern, oder zu gelehrten Naturhiſtorikern und Schulmännern ausgebildet haben. In der dritten Kategorie finden wir diejenigen, welche in Württemberg Präzeptoren, im Bergiſchen und in Mecklenburg Rektoren heißen, meiſtens Kandidaten der Theologie, die mitunter ſehr tüchtige lateiniſche und griechiſche Grammatiſten, auch wohl gute Schulhalter ſind, aber doch häufig ein gewiſſes je ne sais quoi an ſich haben, welches wünſchen läßt, daß ſie aus der Sprachmeiſterei entweder in die Philologie hinein wären gehoben worden und zugleich in die Pädagogik und Didaktik, oder daß ſie bereits die Ruhe des Pfarramts genöſſen. Als eine vierte Kategorie kann man vielleicht die ſehr ehrenwerten maîtres de langue ſowie die Rechen- und Schreibmeiſter betrachten.

Was nun dieſe vierte Kategorie betrifft, ſo nenne ich ſie, ſelbſt auf die Gefahr hin, mich lächerlich zu machen, mein Karthago, und repetiere ſchon lange, ſo oft ich mit einem im Schulweſen einflußreichen Manne rede, mein Ceterum censeo.

Mitglieder der erſten Kategorie können, ſeltene Ausnahmen abgerechnet, nicht Lehrer an Bürgerſchulen ſein, können es kaum in den beiden unteren Klaſſen ſein. Wo man, wie in Württemberg, Naſſau, Zürich, Bern u. ſ. w. auf ſie rechnet, da erhält man Schulen, die man

Digitized by Google

wie immer nennen mag, die aber nichts anders als die neuen französischen écoles primaires supérieures oder die städtischen Elementarschulen in Preußen sind.

Macht man sogenannte Präzeptoren, Kandidaten, der Theologie u. s. w. zu Reallehrern, so weiß ich wieder nicht, was aus der Bürgerschule werden soll. Man kann allerdings das Dozieren nach irgend einem Buche, wenn dieses Buch ein Lehrbuch der Naturgeschichte u. s. w. ist, Realunterricht nennen; es ist aber ein sehr unreelles Thun und ganz und gar kein Unterricht. Leute, die ihr akademisches Triennium dazu angewandt haben, um Theologie zu studieren und nebenbei einige philologische Kollegia, auch wohl ein Kollegium über Pädagogik gehört haben, erscheinen mir in der Bürgerschule, wo neuere Sprachen und Litteraturen nebst mathematischen und Naturwissenschaften gelernt werden sollen, wie Saul unter den Propheten. So bleiben uns nur die Lehrer der zweiten Kategorie.

Diejenigen, welche sich zu Gymnasiallehrern der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie gebildet, sind natürlich für diese Fächer auch an den Bürgerschulen brauchbar. Preußen hat auf mehreren Universitäten mathematische und naturhistorischen Seminare gegründet; hoffentlich können diese den Bedarf für Gymnasien und Bürgerschulen liefern.

Was aber die Zöglinge der philologischen Seminare betrifft, so werden diese in sehr seltenen Fällen an eine Bürgerschule gehen wollen und können: nicht wollen, weil sie sich zu Lehrern der klassischen Sprachen ausgebildet haben; nicht können, weil sie die neueren Sprachen, sollten sie auch Französisch und Englisch verstehen, nicht wissenschaftlich, nicht philologisch studiert haben. Es giebt aber eine moderne Philologie, wie es eine antike oder klassische giebt.*) Und da die Gymnasiallehrer der Geschichte und Geographie meist zugleich Lehrer der alten Sprachen sind, so fehlt es für die Bürgerschule an Männern, welche Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte und Geographie lehren könnten.

Um Württemberg hat sich Herr von Schlayer durch Gründung eines Realschullehrerseminars in Tübingen, in welchem denn auch Französisch und Englisch gelehrt wird, ein großes Verdienst erworben, sollte auch dieses Seminar, wenn das Land zu reellen Bürgerschulen kommen will, einer Umgestaltung und definitiven Organisation auf etwas veränderten Grundlagen bedürfen. Minima non curat Prätor. Es ist doch eine Basis gegeben, der Rahmen ist da, und das ist die Hauptsache. „Vielleicht muß man auf diese Art die Umrisse mit einfachen Strichen zeichnen, ehe man das Bild ausmalen kann. Sind jene einmal richtig gezogen, so kann leicht, was zu dem Umrisse noch fehlt, aber doch schon durch denselben bestimmt ist, einzeln auseinandergesetzt

*) Eine kleine Schrift von mir wird dies nächstens ausführen.

Digitized by Google

und hinzugefügt werden. Bei dieser zweiten Arbeit ist auch die Zeit selbst bald Erfinderin, bald wenigstens gute Gehülfin derjenigen, welche auf den gelegten Grund fortbauen wollen. Und so sind auch in allen Künsten die Fortschritte geschehen. Denn die Talente zur Ergänzung einer schon angefangenen Erfindung sind gemein." *)

Auch in Jena und Gießen sind, wenn ich nicht irre, Anfänge von pädagogischen Seminaren vorhanden, die zugleich Lehrer für die Bürger- (oder Real-) Schulen ausbilden sollen.

Vielleicht wird man mit der Zeit auf mehr Universitäten Veranstaltungen treffen, um der Bürgerschule das erforderliche Quantum von pädagogisch und wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern zu liefern. Eine angemessene und erfolgreiche Einrichtung, um tüchtige Lehrer der neueren Sprachen zu erhalten, wird mancherlei Schwierigkeiten haben, die sich indessen wohl beseitigen ließen. Jedenfalls wird man die Sache nicht mehr lange dem Zufall überlassen können.

Was zweitens dem Aufblühen der Bürgerschule bis jetzt geschadet hat und fortwährend schadet, das ist der Umstand, daß nicht nur viele Bürgerschaften und Stadträte, sondern auch viele Regierungsbehörden von der echten Bürger- oder Realschule nur verworrene und sehr häufig gar keine Vorstellung haben. Wie es Progymnasien, Pädagogien, lateinische Schulen, kurz Schulen giebt, die nur ein halbes Gymnasium sind und ihre Schüler nach vier- oder fünfjährigem Unterricht nicht zur Universität, sondern an das Gymnasium entlassen, so mag es auch in kleinen Städten halbe Bürgerschulen mit etwa drei Lehrern geben, die ihre Schüler nicht an die Spezialschulen und, sind die Eltern klug, nicht an Büreau, Komptoir, Laboratorium und Regiment, sondern an die dritte Klasse einer vollständigen Bürgerschule abliefern. Die Hälfte ist besser als gar nichts, wenn man nur nicht das Halbe für ein Ganzes nimmt. Wenn also ein kleines Land, wie z. B. Baden, in seinen Hauptstädten, zu Freiburg, Karlsruhe, Mannheim, Heidelberg, vollständige Bürgerschulen unterhält, und nun, anstatt in fünf oder sechs kleinen Städten auch noch vollständige Bürgerschulen zu gründen, lieber zehn oder zwölf halbe Bürgerschulen gründet, so ist das durchaus wohlgethan. Nur muß man das billige Verlangen der Eltern, ihre Kinder zu Hause behalten zu können, nicht bis dahin befriedigen, daß man ein begrenztes Quantum von Lehr- und Geldkraft verzettelt.**) Die Arithmetik ist die unwahrste von allen Wissenschaften, sowie man sich im Leben nach ihr richten wollte. Zehn durch zehn dividiert, giebt auf dem Papiere eins, in der Wirklichkeit meist nichts, wogegen zehn

*) Aristoteles' Ethik. Zweites Buch.

**) Wie z. B. im Kanton Bern, wo jedes Dorf außer der Primär-, auch seine Sekundarschule haben möchte.

Digitized by Google

mal eins auf dem Papiere nur zehn, in der Wirklichkeit aber zwanzig, auch dreißig giebt. Ich muß immer lachen, wenn ich im Schwäbischen Merkur und in anderen süddeutschen und schweizerischen Blättern von den vielen neu errichteten Realschulen mit einem Lehrer lese. Es thut mir fast leid, gegen Herrn Thiersch ein hartes Wort gebraucht zu haben, wenn ich mich daran erinnere, daß sein Haß gegen alle Realschulen möglicherweise in dem, was er da und dort in Süddeutschland gesehen, seinen ersten Ursprung und somit wenigstens einige Entschuldigung hat. Bevor er das preußische Reglement über die Bürgerschulen und dieses selbst in Köln und Elberfeld kennen lernte, waren seine Ideen über diesen Gegenstand schon fix geworden. Ich glaube selber, daß die lateinischen Schulen, die er, nach dem Muster der altwürttembergischen, in der Pfalz gegründet, immer besser sind als hoffärtige höhere Elementarschulen mit einem Lehrer, die sich Realschulen titulieren lassen, wie in Wien jeder Mensch mit ganzem Rocke Ew. Gnaden heißt. Wird der deutsche, französische und englische Unterricht in den Bürgerschulen nicht vollständig, nicht ebenso gründlich gegeben, wie man in den besten Gymnasien den lateinisch-griechischen giebt, so ist eine Realschule, wenn nicht positiv schädlich, jedenfalls unnütz. Man mache sich darüber keine Illusionen. Eine vollständige Bürgerschule kostet gerade so viel, als ein vollständiges Gymnasium; denn wenn dieses ein paar Lehrer mehr braucht, so braucht es dafür kein Laboratorium, keinen Garten und keine so kostspielige Naturaliensammlungen. Wollen die Bürger sehr kleiner Städte, vielleicht gar von den umliegenden Landgemeinden nicht einmal unterstützt, einen Reallehrer anstellen, so ist dieser weiter nichts als der Lehrer der Oberklasse der Volksschule. Ein solcher Reallehrer kann dann allerdings füglich ein Seminarist sein. Nur muß man sich nicht einbilden, damit sei den Bedürfnissen des Standes der Gebildeten irgendwie Genüge geleistet; dieses alles hat nur für solche, die gemeiner Mann sein wollen, einen Wert. Solange diese Espèce von „Realschulen“ als eine besondere Anstalt neben der Volksschule besteht, wird das Bedürfnis echter Real- oder Bürgerschulen nur verdeckt.

Auch die écoles monstres, von denen bereits früher gesprochen, diejenigen Gewerbschulen — ebenso die Handelsschulen u. s. w —, welche zugleich Realschule sein wollen, sind ein Hindernis für das Gedeihen der echten Bürgerschule.

Der ärgste Feind der Bürgerschule ist endlich in der lateinischen Schule des Herrn Thiersch aufgestanden. Das bringt uns aber auf die Gegner.

VI.

Bis hierher haben wir die Gegner und falschen Freunde des Bürgerschulwesens von unserem Standpunkte aus bekämpft. Jetzt

Digitized by Google

scheint es angemessen, den Standpunkt der Gegner selbst zu betreten, dem Leser diesen Standpunkt vorstellig zu machen. Wenn wir uns auch bei diesem Geschäfte der Polemik nicht ganz enthalten, so muß man das einer Schrift verzeihen, die einerseits eingestandenermaßen zum Schutze der Wahrheit gegen den Irrtum geschrieben worden ist, und andererseits Spinozas Veritas norma sui et falsi*) nicht auf sich anzuwenden den Mut hat. Wir halten es für sicherer, das, was uns als das Falsche erscheint, dem Leser zu zeigen. Natürlich sind wir nicht der Meinung, daß bei uns eitel Licht sei, bei den Gegnern eitel Finsternis: jeder menschliche Irrtum enthält zugleich etwas Wahres und besteht nur durch dieses Wahre; die Leser mögen beurteilen, ob wir verstanden haben, dieses Wahre uns anzueignen.

Als Gegner und falsche Freunde und zwar nicht nur der echten Bürgerschule, sondern auch der echten Gelehrtenschule, sehen wir aber an, 1. den Humanismus, 2. den Realismus, 3. das pädagogische Juste-Milieu.

Die pädagogischen Juste-Milieus zerfallen in zwei Klassen, die darin übereinkommen, daß sie beide gegen ein biblisches Gebot sündigen, und sich dadurch unterscheiden, daß jeder ein anderes Gebot verletzt. Die einen spannen Stier und Esel vor denselben Pflug, die anderen scheiden, was Gott zusammengefügt hat.

Alles Juste-Milieu steht unter der Kategorie des Auch, welches eine Kategorie zwar nicht der Vernunft und der Wissenschaft, wohl aber des gemeinen Menschenverstandes ist. „Auch das kann man thun;“ „auch das wird gut sein;“ „auch das ist richtig,“ sagt das Juste-Milieu, und findet, daß alle Welt recht hat.

Das kuppelnde Juste-Milieu hat nun den Humanismus oder den Realismus zum Ausgangspunkte. Im ersten Falle willigt es ein, der Gelehrtenschule eine Realschule anzuschweißen; im zweiten Falle nimmt die Realschule so viel Latein und Griechisch auf, daß sie zur Not auch für ein Gymnasium passieren kann. Sie spielt Fledermaus, giebt sich bei den einen für Vogel, bei den andern für Maus.

Wir Europäer sind von der Furcht frei, welche der Glaube an die Seelenwanderung den Orientalen verursacht. Wir sterben, ohne wie jener Mandarin zu fürchten, nach unserem seligen Hinscheiden ein thurn-taxisches Postpferd zu werden. Das kommt daher, wir wissen, daß jede Seele sich ihren Körper baut, eine Vogelseele nicht in einem Fischleibe wohnen kann. Das kuppelnde pädagogische Juste-Milieu weiß dieses nicht; es weiß nicht, daß der Unterricht im Deutschen, Französischen, in Geschichte, Geographie u. s. w. in der Gelehrtenschule etwas anderes ist, als in der Bürgerschule. Junge Leute, von denen die einen

*) Ethic. P. II. Prop. 43. Scholion.

Digitized by Google

zu Gelehrten gebildet werden sollen, die anderen nicht, in gewissen Stunden zusammenbringen, heißt Fuchs und Kranich aus demselben Gefäße speisen lassen. Omnis determinatio est negatio. Von den übeln Folgen solcher Kombinationen für Disziplin will ich gar nicht reden.

Das eheſcheidende Juste-Milieu will nun zwar nicht das Pferd, dadurch, daß es ihm einen stolzen Schwanenhals und einen natürlichen Sattel giebt, und so ein häßliches Kamel hervorbringt, verschönern; es verfährt anders. Es hat von Idee und ideal seinerseits und von real und Realität und Realien andererseits gehört. Der Gelehrte ist ihm nun der Mann, der mit Ideen verkehrt, der Industrielle derjenige, der es mit dem Realen zu thun hat. Die Ideen sind niedergelegt in den Sprachen. Folglich muß die Gelehrtenschule Lingualschule, die Bürgerschule Realschule sein. In der einen lernt man Sprachen, in der anderen Sachen. So geschieht jedem sein Recht und die streitenden Antinomien sind befriedigend ausgeglichen. Wir können uns die Kritik dieser Ansicht ersparen; da sie gar zu thöricht ist, wird sie nicht durchdringen. Jeder vernünftige Mensch weiß, daß die sogenannten Elemente, aus welchen Luft und Wasser bestehen, erst in ihrer Vereinigung etwas nutz sind, und daß man sie so vereinigen muß, daß sie entweder Luft oder Wasser geben. Käme es zu einer allgemeinen Dekomposition dieser beiden, fingen Sauer- und Wasserstoff an, für sich zu bestehen, so könnten wir nicht mehr bestehen.

Der pädagogische Realismus zerfällt ebenfalls in zwei Arten, den radikalen und den phantaſtiſchen.

Der radikale Realismus, den man auch Utilitarismus nennen könnte, ist der Erbe des nun verschollenen Philanthropinismus, und er teilt sich wieder in zwei Unterarten.

Der einfach radikale Realismus läßt die klassischen Studien, wenigstens un peu de latin, wie Napoleon sagte, gelten, nämlich für die, welche es vorderhand noch brauchen, Advokaten, Ärzte, Theologen u. s. w.

Der doppelte Radikalismus (nach der Analogie von Doppel-Kümmel, Doppel-Bitter) findet, daß es bereits von allen alten Büchern Übersetzungen giebt, die man lesen kann. In der Schule soll man Realien und neuere Sprachen lernen; das reicht auch hin für die, welche sogenannte Gelehrte werden wollen.

Gemeinsam sind beiden Unterarten des radikalen Realismus folgende Grundsätze, die ich Niethammers Buche entnehme.

A.

1. Der Erziehungsunterricht hat keinen eigenen, sondern nur den relativen Zweck, Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt zu sein. (Dagegen der Humanismus: der Erziehungsunterricht hat einen eigenen Zweck, allgemeine Bildung des Menschen.)

Digitized by Google

2. Der Zweck des Erziehungsunterrichts ist Mitteilung der möglichst großen Masse brauchbarer Kenntnisse. (Dagegen Humanismus: Geistesbildung.)

3. Man lehre die Jugend Sachen, nicht Worte; man fange mit der Bildung für diese Welt an; für das, was ihr Ideen nennt, ist der Schüler erst später reif. (Dagegen Humanismus: man fange mit den Ideen an — diese aber haben die Worte zu ihrer Äußerlichkeit —, fange damit an, den Schüler für die höhere Welt des Geistes zu bilden; für das Leben in dieser Welt sorgt die Welt selbst.)

B.

4. Bei der Unermeßlichkeit des menschlichen Wissens muß die Jugend schon möglichst viel lernen. (Dagegen der Humanismus; Viele Unterrichtsgegenstände verflachen und zerstreuen, non multa sed multum.)

5. Unter diesem Vielen sind aber Sachkenntnisse zu verstehen, die allein auf das Leben vorbereiten. (Dagegen der Humanismus: Für die Übung des jugendlichen Geistes eignen sich nicht Sachen, sondern Ideen, nicht materielle, sondern geistige Gegenstände.)

6. Wenn auch für die, welche Gelehrte werden wollen, Kenntnis des Altertums nötig sein sollte, so kann doch auch der Erziehungsunterricht dieser nicht auf das Altertum beschränkt werden. (Dagegen der Humanismus: Die Unterrichtsgegenstände müssen eine durchaus klassische Form haben; nun giebt es aber außerhalb des Altertums nichts Klassisches.)

C.

7. Das Lernen werde den Kindern Spiel. (Dagegen Humanismus: es sei ernstes Geschäft.)

8. Es finde Abwechselung im Unterricht statt; diese erreicht man dadurch, daß man die sämtlichen Gegenstände der Schul-Encyklopädie gleichzeitig treibt. (Dagegen Humanismus: Eins nach dem anderen.)

9. Man gehe der Natur in Entwickelung der Geisteskräfte an die Hand, und suche vorzüglich die sog. höheren Seelenvermögen, Verstand, Urteilskraft u. s. w. früh zu wecken und zu üben. (Dagegen der Humanismus: Da die Natur dem Menschen erst Gedächtnis und später erst Verstand giebt, so ist besonders das Gedächtnis zu üben, welche Übung und Stärkung die Seele nährt. Tantum scimus, quantum memoria tenemus.)*)

Einer Kritik der Grundsätze dieses radikalen Realismus bedarf es hier nicht mehr, wenn unsere Schrift nicht ganz ihres Zweckes verfehlt

*) Ich muß beiläufig bemerken, daß ich den Humanismus vom Jahre 1808 sehr in Verdacht habe, 1. nicht der Humanismus vom Jahre 1760 zu sein, gegen den der Philanthropinismus reagierte, und 2. von Pestalozzi sehr viel gelernt zu haben, besonders Nr. 1, Nr. 2, Nr. 8.

Digitized by Google

hat. Gegen den Grundsatz der Nützlichkeit läßt sich nicht streiten, weil er aus der Gesinnung kommt. Damit die Utilitarier anders denken, als sie denken, müssen sie erst andere werden, ihre Natur verändern. Ebensowenig läßt sich den Realisten begreiflich machen, wie bestialisch ihre Distinktion zwischen Sachen und Worten ist. Der Keim auch dieses Irrtums liegt in der Gesinnung.*) „Dem Vandalen sind sie Stein." Der Grundsatz, daß jeder jegliches zu wissen streben müsse, wobei es am Ende dahin kommt, daß keiner mehr etwas weiß, beruht auf der Verwechselung der Bildung und des Wissens, welches letztere für den Gelehrten sogar nur bedingter Zweck ist. Was aber im Realismus wahr und vernünftig, das glauben wir anerkannt und sorgfältig aufgehoben zu haben. Nihil, quod idea falsa positivium habet, tollitur praesentia veri, quatenus verum.**)

Der radikale Realismus könnte auch der bösartige heißen, der phantastische ist der gutartige.

Es ist vielleicht nicht ganz billig, daß ich als Beispiel dieser Spezies Pestalozzi wähle, einen Mann, der für eine schiefe Vorstellung, die er aufgebracht, durch neunundneunzig wahre und fruchtbare Begriffe die er uns gegeben, mehr als entschädigt. Welcher große Mann hat nicht irgend eine Schrulle! Ich kann mir aber nicht anders helfen; nur bei Pestalozzi finde ich Konsequenz und Methode, selbst im Irrtum, und wenn einmal ein Irrtum als ein schädliches Phantom dargestellt werden soll, so ist es zweckmäßig, das Phantom in seiner glänzendsten Gestalt zu zeigen.

Zuvor muß ich aber bemerken, daß es nur Pestalozzis***) Ansicht von der Gelehrtenbildung ist, insoweit diese durch die classical learning bedingt wird, was ich in seiner Ansicht phantastisch nenne. Die ganze Ansicht heißt nicht ganz füglich Realismus, da sie ebenso sehr Idealismus ist, auf dem Standpunkte der kantisch-fichte'schen Philosophie steht, auch von Schelling Elemente aufgenommen hat.

---

*) Mir fällt der Theätet ein.

Sokrates. „Sieh dich aber wohl um und habe acht, daß uns nicht einer von den Ungeweihten zuhöre. Dies sind aber die, welche von nichts anderem glauben, daß es sei, als von dem, was sie recht herzhaft mit Händen greifen können, ... alles Unsichtbare aber gar nicht mit unter dem, was ist, wollen gelten lassen."

Theätet. „Das sind ja verstockte und widerspenstige Menschen, Sokrates, von denen du redest."

Sokrates. „Jene freilich, Kind, sind sehr roh."

Carteſius und Spinoza sagen: Mens notior est corpore.

**) Spinoza, Eth. P. IV. Prop. I.

***) Und Dr. Niederer's. Ich nehme die Data aus dessen trefflicher Schrift: Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur. Iferten und Tübingen 1812—13. 2. 8. Wann wird uns Niederer eine neue, zeitgemäße Ausgabe dieses Grundbuches geben? wann seine übrigen Schriften?

Digitized by Google

Wenn ich nun recht verstehe, was mir aber besonders dadurch erschwert ist, daß ich nicht recht weiß, wie ich die „Industrieschule“ deuten soll, so verlangt Pestalozzi folgende Schulorganisation.

A. Für alle.

1. Elementar-, 2. Sekundar- (Real-), 3. Industrieschule.

B. Für Gelehrte, Künstler und Techniker.

1. und 2. wie oben; ob auch 3., kann ich nicht herausbringen, wenn nicht, so ist 3. (sonst 4.) für Gelehrte, Gymnasium und demnächst Universität; für Künstler die Kunstschule, für Techniker die technische Schule.

Die Elementarschule ist Kinder-, die Sekundar- oder Realschule Knaben-, die Gelehrten-, Kunst- und die technische Schule Jünglingsschule.

Pestalozzis unsterbliches Verdienst um die Elementarschule ist anerkannt. Er hat die Prinzipien, die Anfangspunkte, die Elemente gefunden. Sie sind das Wort und das Zeichen, der Ton, die Zahl und die Form, und das Gefühl, die Grundlage des Ethischen und Religiösen. Pestalozzi sucht die Ursprünge dieser Gegenstände im empirischen Subjekte. Es liegt hier eine kleine Täuschung zugrunde, die aber keinen praktischen Nachteil hat, indem es für den Erfolg des Elementarunterrichts sehr gleichgültig ist, ob der Lehrer die Anschauung für ein Aprioriisches oder ein Aposteriorisches hält. Wenn nur angeschaut wird!

„Wie nun das Prinzip der Elementarschule, die Entwickelung der Kraft durch Selbsterzeugung der in der menschlichen Natur liegenden Elemente alles Kennens, Könnens, Wollens und Fühlens, und durch die daraus hervorgehende Übung ist: so ist das der Sekundar- (Real-) Schule die Empfänglichkeit der Menschennatur (Rezeptivität im Gegensatze zur Produktivität) für die Erkenntnis der Dinge außer ihr, für das Aufnehmen der Natur und Geschichte, also der Unterricht, das historische Wissen und die aus ihnen hervorgehende Einsicht..... Die Elementarschule führt den Zögling in sich selbst, die Sekundarschule ins Leben..... Die Selbstthätigkeit, auf der jene, die Beobachtung, auf der diese ruht, vereinigen sich in der Anschauung. Wie in jener der Geist des Kindes, so tritt in dieser die Natur als erzeugend auf (und wird angeschaut.) Jene stellt die Evolutionen des Geistes, jedoch nur als Element, diese ebenso die Natur (und Geschichte,) aber nur als Wahrnehmung und Eindruck, als einen Stoff des Wissens dar. Durch die Elementarbildung müssen die Anlagen und Kräfte der in jedem Kinde liegenden Menschennatur angeregt und geübt werden. Die Sekundarschule giebt die Einsichten und Kenntnisse, welche jedem als Menschen und als Bürger durchaus unentbehrlich sind.*)“

*) Niederer I. S. 276 ff.

Digitized by Google

Wo ein Ausdruck allgemein ist, wird es Pflicht, ihm die günstigste Deutung zu geben. Ich setze also, die Pestalozzische Sekundarschule gebe ihren Schülern alles das, was oben als Gegenstand der Bürgerschule genannt worden ist.

Was nun über die Industrieschule gesagt ist, läßt mich im Zweifel, ob diese auch noch vom künftigen Gelehrten, bevor er sich an die klassischen Studien macht, besucht werden soll. „Die Industrieschule entfaltet die Körperkraft und Gewandtheit, und lehrt den Zögling sein Verhältnis zur Körperwelt, zu den Forderungen, die sie an ihn macht, die Kräfte, die er besitzen muß, um auf sie zu wirken, sie zu beherrschen, und sie für seine Zwecke und Bedürfnisse zu benutzen, nicht nur kennen, sondern unmittelbar empfinden und fühlen, ... daß er einerseits zu einer allgemeinen Einsicht in sein Verhältnis der Natur überhaupt, andererseits zu einem bestimmten Beruf, dem er sich widmet, fähig sei." *) Was hier gemeint, kann ich mir nicht vorstellig machen.

Wie es sich nun auch mit der „Industrieschule" verhalte, die Sekundarschule hat der zu den Studien bestimmte Knabe durchmachen müssen, bevor er als Jüngling die Pestalozzische Gelehrtenschule betritt. Betreten werden soll sie aber, wann „in der subjektiv entwickelten und durch die Erkenntnis des Objektiven gebildeten Natur des Zöglings das Subjektive in objektive Erkenntnis, die Kenntnis des Objektiven in subjektives Bewußtsein übergeht (wo ist es denn bis dahin gewesen?), mit anderen Worten, wo das Subjekt und das Objekt, das Selbst des Zöglings und der Welt, die Wissenschaft und die Natur zusammenfallen und in seiner Vernunft eins werden .... Dieser wissenschaftliche Unterricht (und so für den Künstler der Kunstunterricht) kann erst mit dem Augenblicke eintreten, wo durch den Elementarunterricht das Selbstbewußtsein, das Selbstgefühl und die Geisteskraft, durch die Sekundarschule die Kenntnis der reinen Thatsachen und Eindrücke der Natur, des Lebens und der Geschichte, ... so vollendet und so weit gesteigert ist, daß die Anschauung in ihm sich zur selbständigen Vernunftidee, das Wissen zum selbständigen Verstandesbegriff, das Können und Wollen zur freien Selbstbestimmung ausgebildet hat." **)

Ich weiß nicht, wird hier von der Universität oder von der Gelehrtenschule, dem Gymnasium, nämlich von dessen oberen Klassen gesprochen. Unbegreiflich bleibt mir der Passus immer. Ist von der Universität die Rede, so ist notwendigerweise zugleich von jungen Philosophen von sechzehn oder siebzehn Jahren die Rede, die vor der Hand weder Latein noch Griechisch wissen. Ist von einem Gymnasium die Rede, welches der zum Gelehrten bestimmte Jüngling nach vollendetem

*) Niederer I. S. 284.
**) Niederer I. S. 291 ff.

Digitized by Google

Besuch der für alle obligatorischen Sekundarschule besuchen soll, so sind zwei Dinge möglich, von denen das zweite das wahrscheinlichere. Man kann schon in der Sekundarschule Lateinisch und Griechisch lehren, und zwar so, daß alle Schüler es lernen oder nur einige es lernen — das ist kuppelndes Juste-Milieu, von dem oben gesprochen —, oder aber, man ist konsequent, was ich zu Ehren Pestalozzis annehme, und beginnt die gelehrte Vor- und Schulbildung erst in der Gelehrtenschule. Im günstigsten Falle betritt sie der Schüler mit vollendetem vierzehnten Jahre.

Hier steckt die Phantasterei, und ich muß gestehen, ich würde einen Vorschlag der Art, den einer meiner Freunde auch im Herbste 1839 auf dem Philologen-Kongreß in Mannheim machte, für einen Karnevalsscherz halten, wenn er nicht sehr ernsthaft vorgebracht würde. Die ganze Sache erinnert mich an das famose Stadthausprogramm vom Jahre 1830 und an diejenigen, welche in Frankreich wohl eine Monarchie haben möchten, aber der Monarchie alle Bedingungen ihrer Existenz verweigern.

Der Grundirrtum dieser Ansicht liegt darin, daß ihre Vertreter kein εἶδος scheinen festhalten zu können, daß sie von der Goetheschen Beschränkung, von dem Schillerschen Alle-Kräfte-in-einen-Punkt-sammeln, von Spinozas omnis determinatio est ex parte negatio, nichts wissen mögen, daß sie Obst, nicht aber Kirschen oder Pflaumen, möchten, daß sie nicht bedenken, wie das Genus Bildung sich ebenso spezifiziert, wie irgend ein naturhistorisches Genus. Sie stellen sich die Unterschiede in der Bildung nur als quantitative vor, nicht bedenkend, daß sie qualitative sind und selbst die Kategorie der Quantität in die der Qualität umschlägt.*) Wir glauben in früheren gezeigt zu haben, daß die Elementarbildung generisch, die Bildung der Gelehrtenschule einer- und der Bürgerschule andererseits aber spezifisch ist.

Wenn aber diese Ansicht den logisch-metaphysischen Fehler begeht, die spezifische Differenz der Gelehrtenbildung und der Bildung zu verkennen, so begeht sie einen pädagogisch-psychologischen Fehler, indem sie in der Einbildung lebt, durch Naturgeschichte, Mathematik, Geographie, Geschichte und neuere Sprachen in einer Real- oder Sekundarschule wohl vorbereitete Knaben würden als Jünglinge in kurzer Zeit die beiden alten Sprachen bewältigen und dann die Alten lesen können, Täuschung, die ebenso spaßhaft ist, wie die, welche macht, daß da und dort die Kinder schon im siebenten Jahre anfangen müssen Latein zu lernen. Sancte Aristoteles, ora pro nobis! Und erfülle unsern Geist mit dem Maße; dieser göttlichen Kategorie, die dir vor allen offenbart worden ist.**)

*) Was bei — 5° Eis, ist bei + 5° Wasser und bei 81° R. Dampf.

**) Niederer I. S. 314. „Pestalozzi anerkennt die Herrlichkeit der klassischen Litteratur als Bildungsmittel, und wir anerkennen sie mit ihm. Aber er glaubt,

Digitized by Google

Der Humanismus zerfällt ebenfalls in zwei Spezies, den rationalistischen und den traditionalistischen. Als Repräsentant des ersten mag Niethammer gelten, den zweiten vertritt Herr Thiersch. Einer dritten und vierten Spezies, des schlendrianistischen und des vernünftigen Humanismus, wollen wir weiter nicht erwähnen, aber hoffen, daß die vierte Spezies in recht vielen Exemplaren vorhanden ist.

Den rationalistischen Humanismus kann der geneigte Leser aus Niethammers berühmter Schrift kennen lernen. Manches von dem, was in derselben als humanistischer Grundsatz gepriesen wird, ist Frucht der kantisch-fichteschen Philosophie und dem rationalistischen Humanismus und Pestalozzi gemeinschaftlich. Pestalozzi sogar hatte es gesagt, ehe es der Humanismus als sein Prinzip darstellte. Dieses dem Humanismus und Pestalozzi Gemeinsame ist meist auch heute noch wahr, und nur hier und dort gering zu modifizieren. Wenn wir nicht ganz verblendet sind, so haben wir dieses Wahre nicht umkommen lassen, sondern sorgfältig aufgehoben. Was z. B. Niethammer S. 261 ff. gegen die systematische Form des Unterrichts sagt (insoweit er da gegen Pestalozzi polemisiert, ist er im Unrecht), ist auch unser freilich nicht bei ihm gelernter Grundsatz, und wir wundern uns bloß, daß so viele Humanisten, Lehrer der Grammatik, Mathematik, Naturgeschichte u. s. w. in den Gymnasien, dieses 1808 proklamierte Prinzip, wie es scheint, noch heute ignorieren, daß nur die Elementarpädagogen, die Pestalozzianer, die Schüler von Diesterweg, Zeller, Graßmann, Harnisch u. a. es befolgen. Dagegen florieren die falschen Prinzipien Niethammers desto fröhlicher. Sein Buch verkennt z. B. ganz und gar die Natur des Gedächtnisses, und all das Schöne und Gute, was über die Notwendigkeit es im Kindes- und Knabenalter zu üben gesagt wird, kann deshalb die thörichten Verächter des Gedächtnisses nicht überzeugen. Für Niethammer ist das Gedächtnis ein Erstes — den Philanthropen war es gar nichts —; wir Jüngere, die bei Hegel in die Schule gegangen, lassen memorieren wie die Humanisten, aber erst das, was der Schüler angeschaut hat. Das Gedächtnis ist uns ein Zweites. Mit dieser schiefen Ansicht Niethammers vom Gedächtnis und dessen Stellung hängt genau zusammen die fast noch größere Schiefheit, welche er gegen den von Pestalozzi eingeführten Anschauungsunterricht vorbringt. „Es ist ein unweiser Zeitverderb, sich mit Übungen aufzuhalten, die der natürliche notwendige Gebrauch der Kräfte von selbst mit sich bringt. Warum sollen wir denn Zeit damit verlieren, das Merken auf die Gegenstände der Außenwelt in besonderen Übungen des Anschauens

---

und auch wir, der Zweig einer hohen kraftvollen Natur müsse auf einen gesunden frischen Stamm gepfropft werden, sonst werde nur ein Krüppel daraus .... Er will, daß der Einfluß der griechischen und römischen Kultur erweitert, gesichert sei, dadurch, daß sie recht, zur rechten Zeit und am rechten Orte betrieben wird."

Digitized by Google

dem Kinde zu dozieren*) .... Jener vermeinte Vorzug der neueren Unterrichtsmethode ist nur ein neuer Beweis, daß man sich in nichtswürdiger Künstelei gefällt." So Niethammer S. 299. Nichtswürdig ist hier nichts, als daß man über Dinge schreibt, die man offenbar nicht versteht. Wenn Niethammer dann (S. 306) Übung der Anschauung geistiger Gegenstände verlangt, so ist das eine gerechte Forderung, die wir auch machen; wenn es nun aber heißt, daß diese Übung beim Knaben keine andere als Gedächtnisübung ist, so sieht man wohl, daß der Humanismus vom Jahre 1808 weder wußte, was Anschauung, noch was Gedächtnis ist. So viel hiervon. Kommen wir zum traditionalistischen Humanismus und Herrn Thiersch.

Der Traditionalismus oder der zum Aberglauben gewordene Glaube an das Überlieferte ist eine Gestalt des Bewußtseins, die einerseits in allen Zeiten, bei allen Nationen in einzelnen Individuen angetroffen wird, andererseits, je nach der Energie dieser Individuen, nur partiell oder universell ist. Es geschieht, daß ein Mensch in Dingen, die den religiösen Glauben betreffen, strenger Traditionalist, in allem anderen aber unbefangen ist und den Fortschritt nicht scheut. Solche partielle Traditionalisten sind, man möchte sagen, nicht aus einem Stücke; ils ont dans la tête une corde fausse, quand celle-ci résonne, eux, ils ne raisonnent plus. Die Energischen bringen ihren Traditionalismus in ein System, sie sind konsequent, meist katholische Philosophen. Herr Thiersch, der protestantischen Konfession angehörig, auch wohl dieser logischen Energie ermangelnd, welche wir an Bonald, de Maistre u. a. bewundern, hat es nur zum partiellen Traditionalismus bringen können, nicht alle seine Ideen, aber drei oder vier sind ihm fix geworden, er hat Partien, über die er höchst einsichtsvoll urteilt, andere, wo er beinahe das Rechte sagt und es ganz sagen würde, wenn die freie Zirkulation seiner Ideen in seinem Kopfe nicht durch die fixgewordenen Ideen gehemmt wäre. Unter allen Umständen bin ich froh, nicht in einer Litteraturgeschichte von Herrn Thiersch reden zu müssen, es ist so viel Inkohärentes und Disparates in seinem Geiste, daß, wer diesen Geist schildern wollte, sich beim Leser dem Verdachte aussetzte, er verstehe sich nicht auf die Kunst der litterarischen Kom-

*) Der Leser hat die vollständigste Kritik des ganzen Humanismus in diesem Worte „dozieren", das hier Niethammer entschlüpft. Wenn im Elementarunterrichte (auch in den beiden unteren Klassen der Gymnasien) die Anschauung an mathematischen Körpern, an Pflanzen, Tieren u. s. w. geübt wird, so ist da von keinem Dozieren die Rede, die Thätigkeit fällt auf den Schüler; der Lehrer leitet ihn nur, verhindert, daß er irrlichteriert. So verlangt's die Sache, so machen wir's. (Man vergl. bei Thiersch im III. Bande den Bericht über Dr. Suffrians Unterricht.) Dieses Verfahren kann sich der Humanismus aber absolut nicht vorstellig machen: „warum sollen wir dem Kinde die Anschauung dozieren?" Da haben wir's. Sogar die Fähigkeit fehlt, sich einen Unterricht, bei dem nicht doziert wird, zu imaginieren.

Digitized by Google

position. Es ist nicht meines Amtes nach den Ursachen und Motiven zu fragen, welche den in München lebenden ehemaligen Schüler von F. A. Wolf zu den Ansichten gebracht haben, welche wir ihn äußern hören. Die bonne foi, mit der alles gesagt wird, bezweifeln wir natürlich nicht. Und sollte Herr Thiersch, der bekanntlich nicht nur Philologe und einer der Lenker des bayerischen Studienwesens, sondern auch ein praktischer Staatsmann in spe ist, einige seiner Ansichten mehr von seinen Umgebungen als auf organischem Wege, durch Selbstentwickelung, empfangen haben, so wollen wir auch daraus nicht zu viel machen: es ist so schwer die libertas cogitandi zu behaupten, es ist so leicht mit der Strömung zu fahren, in die unser Schifflein einmal geraten. Jedenfalls aber müssen wir zu Ehren des Herrn Thiersch annehmen, daß eine Prädisposition zum Traditionalismus von Hause aus bei ihm vorhanden gewesen ist. Herr Thiersch scheint mir zu denen zu gehören, deren Geist überaus reich, beweglich, thätig, gebildet ist, aber zugleich mit einer gewissen Schwäche behaftet. Unsere Litteratur weist mehr als einen Mann dieser Art auf; ich will nur Leopold Stolberg nennen. Unsere Zeit ist solchen Geistern ganz besonders ungünstig. Über dem verworrenen Sausen des Webstuhls der Zeit verlieren sie die Besinnung, das end- und ruhelose Regen und Bewegen macht ihnen Schwindel; es fehlt ihnen die Kraft, um in all dem Keimen, Knospen und Treiben eine gesetzmäßige Entwickelung zu sehen; es graut ihnen, wie der der Mechanik Unkundige, wenn er in ein Fabrikgebäude tritt und hier rechts und links, oben und unten geheimnisvolle Kräfte wirken, Wasser und Feuer arbeiten sieht, sich eines Grausens nicht erwehren kann. Geistlose Menschen gehen ohne ein solches Grauen durch die Welt, sie merken eben nichts; der Philosoph und der wahre Religiose kennen ebenfalls keine Furcht, dieser hat einen zu unerschütterlichen Glauben an die Vorsehung, jener kennt, wie ein Mechaniker, der eine Fabrik betritt, die Natur der wirkenden Kräfte. Aber Männer wie Herr Thiersch fürchten sich, angstvoll flehen sie, man möge das Weltgetriebe zum Stehen bringen, dieses aber lärmt fort, sie selbst fühlen sich vom Strome mit fortgerissen.

Dieser Zustand ist so unbehaglich, daß natürlich ein Versuch sich daraus zu retten angestellt wird. Bei den einen schlägt die Schwäche in Tollkühnheit um, sie versuchen die Maschine zum Stehen zu bringen, wollen den Strom stellen, indem sie einen Damm bauen; diese gehen natürlich zugrunde. Die anderen versuchen sich eine ideale Existenz zu gründen, sie flüchten sich aus der Unruhe der Gegenwart auf das ruhige Gebiet irgend einer Vergangenheit, die, weil erstarrte, feste Masse, ihnen die Festigkeit gewährt, welche sie in der Gegenwart so schmerzlich vermissen. Die Gegenwart ist wie flüssige Lava, in der sie sich die Füße verbrennen, darum suchen sie einen Standpunkt, wo die Lava bereits kalt und hart geworden. Von diesem Punkte aus vergießen sie nun

Digitized by Google

über die Gegenwart entweder poetisch-romantische Thränen, oder sie schicken pietistische Seufzer gen Himmel, der taub ist, uns Weltkindern aber, die ebenso taub sind, Ermahnungen und Flüche zu, oder sie kritisieren auch unser Thun, geben uns guten Rat, halten uns ihren Welt- und Lebensplan als Spiegel vor. Leider alles ohne Erfolg. Die Kritik können wir nicht gebrauchen, weil die Kritisierenden für die neuen Zustände nur alte Maßstäbe haben. Ihr Welt- und Lebensplan nützt uns nichts, weil unsere Welt nicht die ihrige, die unserige die wirkliche, die ihrige eine unwirkliche, gewesene ist. Ihren Rat, wie gut er auch gemeint, müssen wir zurückweisen, weil es uns bei dem besten Willen unmöglich ist, die Welt zurückgehen zu lassen und uns bei unseren Ratgebern zur Ruhe setzen, wie angenehm, fromm, christlich, loyal auch immer die Ruhe sein mag. Die Freunde der Ruhe mögen uns in Ruhe lassen und sich nur an Adam halten; warum hat dieser das Paradies verscherzt und ist der ewige Jude geworden, der bis zum jüngsten Tage gehen muß? Leider ist, wie bereits Heraklit gelehrt, auf der Welt alles in ewigem Flusse, nur die Toten haben Ruhe und ihnen wollen wir sie gönnen.

Herr Thiersch nun hat, als er fühlte, die Gegenwart wachse ihm über den Kopf, in der Flucht sein Heil gesucht, und zwar hat er sich in die lateinische Schule der Perückenzeit gerettet und aus dieser seine Arche gemacht. Von da aus schaut er sicher dem Drängen und Treiben und Fluten und Wogen der heutigen Bewegung zu, die ihn baß verdrießt, und er möchte die heutige Welt, die offenbar dem Untergange entgegenrennt, in seine Arche sperren, wo sie geborgen sein würde. Aber die Kinder dieser Welt sind von einem bösen Geiste getrieben, sie haben die lateinische Schule des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts weit hinter sich und auch die anderen Gebäude, die neben der lateinischen Schule auf demselben Boden stehen und die Herr Thiersch auch als sehr komfortable und gesunde Wohnungen empfiehlt und als „Burg der Civilisation" besetzt hält und schirmt, wollen sich nicht bevölkern; die Leute meinen, man müsse die Ruhe der Toten nicht stören, in Gräbern nicht wohnen wollen. Wie das Fleckchen Land, auf welchem Herr Thiersch Ruhe gesucht, beschaffen war, als noch frisch pulsierendes Leben es bedeckte, als auch dort Bewegung herrschte, als der Strom der Zeit hindurchfloß, das haben wir früher gesehen; sehen wir jetzt zu, wie der Mummenschanz beschaffen ist, den aufzuführen der pädagogisch-humanistische Traditionalismus des Münchner Hofrats uns zumutet.

Herrn Thiersch' Ansicht von der Volksschule kennen wir schon. Wir haben ihr nicht ohne Heftigkeit widersprochen.

Daß Herr Thiersch von Realschulen oder höheren Bürgerschulen nichts wissen mag, wissen wir ebenfalls bereits. An ihre Stelle setzt er für die ganze männliche Jugend der Nation

die lateinische Schule.

Digitized by Google

In diese tritt jeder Knabe, sei er nun zu den Studien oder für irgend ein Gewerbe bestimmt (die Canaille mag und muß sich freilich mit der Volksschule begnügen, wo sie Lesen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus lernt), „womöglich schon mit vollendetem achten Jahre“ und bleibt sechs Jahre darin. Gar hübsch ist es, wenn man noch eine Präparanden-Klasse anlegen, also die Kinder schon mit vollendetem siebenten Jahre dem Elementarlehrer, bei dem sie doch nichts Besonderes lernen, wegnehmen und dem lateinischen Präzeptor oder Magister übergeben kann.*)

Diese sechs oder sieben Jahre hindurch erhalten die Knaben nun folgenden Unterricht:

1. Religion	wöchentlich	2	Stunden.
2. Latein und Griechisch . .	„	18	„
3. Geographie und Geschichte .	„	2	„
4. Rechnen und Mathematik .	„	4	„
		26	Stunden.

Dazu kommen noch einige Nebenstunden für Kalligraphie, Singen, Zeichnen u. s. w.

Der geneigte Leser erwartet, daß ich hier eine Pause mache, damit wir erst über diesen köstlichen Schulplan eine Weile lachen können. Leider ist die Sache ernst, in der Pfalz hat Herr Thiersch im Auftrage seiner Regierung mehrere Schulen dieser Art gegründet und die Württemberger beschwört er, ihre alten Lateinschulen sorgfältig zu bewahren und sie ja nicht in Realschulen zu verwandeln. Er ist in Württemberg zuweilen barfuß gehenden Knaben begegnet, die einen Julius Cäsar unter dem Arm hatten und wirklich daraus übersetzen konnten. Wie Schade, wenn reisende Philologen in Zukunft um dieses Vergnügen kommen sollten!

Gehen wir weiter.

Hat der Knabe diesen Unterricht bis zum vollendeten vierzehnten Jahre genossen, so bezieht er das (obere) Gymnasium, falls er studieren oder doch eine vollständige klassische und national-litterarische Bildung erwerben will. Auf dem Gymnasium nun soll man nicht, wie dies in Preußen, Nassau und Hessen geschieht, neben den klassischen Studien noch naturwissenschaftliche treiben lassen; das kann der Universität überlassen bleiben.**) Falls aber ein Schüler für irgend ein Gewerbe oder für das Militär bestimmt ist, beginnt er jetzt das Studium der Realien, bezieht die Gewerbe- oder irgend eine andere Spezialschule. Für die-

*) „Der deutsche Lehrer macht sich um so mehr um eine gründliche höhere Bildung verdient, je größer die Anzahl gut vorbereiteter Knaben ist, die er der lateinischen Schule liefert.“ Thiersch I. 178—179.

**) Vieles, was Herr Thiersch über die Gymnasien, besonders über die klassischen Studien sagt, ist vortrefflich. Nur sagt er uns damit nichts Neues.

Digitized by Google

jenigen Knaben, welche nur bis zum vierzehnten Jahre die Schule besuchen können, mag man allenfalls für das letzte Jahr der lateinischen Schule noch einen Kursus der Realien institutieren.

Wir wollen uns nicht dabei aufhalten, nachzuweisen, daß die lateinische Schule und das Gymnasium des Herrn Thiersch, als Gelehrtenschule betrachtet, eine sehr unvollkommene Institution ist. Für Herrn Thiersch geht die ganze Gelehrtenbildung in der Erudition auf; wir rechnen les sciences hinzu, und so können wir uns nicht einigen. Auf die wichtige Entdeckung, die Herr Thiersch gemacht hat, daß nämlich zwischen Knabe und Jüngling ein Unterschied, mag er sich in Bayern ein Patent geben lassen; anderwärts unterscheidet man enfance, adolescence und jeunesse und nimmt in der Gelehrtenschule drei Stufen an. Eine andere Frage ist aber, ob es nicht wohlgethan sein würde, die Zahl der niederen Gelehrtenschule zu vermehren. Dieser Punkt ist so wichtig, daß ich einen Augenblick dabei verweile.

Wir haben das eine Extrem in Frankreich. Da dort die colléges municipaux allmählich zu écoles primaires supérieures werden, die Regierung, welche den höheren Unterricht wie Schlachtvieh besteuert,*) aber in jedem Departement nur ein collége (de plein exercice) unterhält — in der Wirklichkeit giebt's nicht einmal so viel, während Preußen nahe an 130 vollständige Gymnasien zählt —: so ist hier faktisch einer großen Anzahl von jungen Leuten, die unter anderen Umständen studieren würden, dazu die Gelegenheit benommen. Die Folgen sind bekannt. Vive la barbarie!

Das andere Extrem findet sich in Württemberg. Da hat jeder Flecken neben seiner Elementarschule einen Präzeptor, eine lateinische Schule.

Preußen hält eine lobenswerte Mitte; es bestehen an vielen Orten unvollständige (Pro-) Gymnasien. Man hält dafür, daß es besser sei, auf einer Quadratmeile nur eine lateinische Schule mit drei oder vier Lehrern zu haben, als drei oder vier Schulen, jede mit einem Lehrer. Nationalökonomie und Menschlichkeit gebieten es; kann es etwas Elenderes geben, als einen Präzeptor, der in einem Zimmer 50—80 Knaben von acht bis vierzehn Jahren um sich hat und Rektor, Konrektor, Subrektor und Kollaborator in einer Person ist?

---

*) Unglaublich, aber wahr. In dem „liberalen" Frankreich besteht ein System, welches offenbar die Tendenz hat, nur den Kindern der Reichen das Studieren möglich zu machen. Für die Erlaubnis, ein collége, eine école secondaire, eine institution, pensionnat, kurz eine Schule zu besuchen, worin Latein gelehrt wird, muß eine Steuer errichtet werden, deren Ertrag mit drei Millionen Franken auf dem Budget figuriert. Sie beträgt für jeden Jüngling circa 30 Franken. Das Schulgeld in den colléges beträgt circa 70, Summa also 100 Fr.

Digitized by Google

Sollte es aber nicht wünschenswert sein, diese Progymnasien zu vermehren? Wenigstens eins könnte man thun. Man könnte den den sechsklassigen Bürgerschulen zu gewährenden Staatsbeitrag an die Bedingung knüpfen, daß in den beiden unteren Klassen in sechs wöchentlichen Stunden Latein gelehrt werde, damit aus der fünften Klasse ein Übergang in die Quarta der Gelehrtenschulen, wo das Griechische beginnt, möglich bleibe. Ich habe schon früher bemerkt, daß die zwei Jahre hindurch auf das Lateinische gewendete Zeit nicht für verloren zu achten ist. Nur muß man nicht glauben, das Latein sei uns, was es den romanischen Nationen ist. Ein gebildeter Franzose ohne Latein ist freilich ein Unding.

Kehren wir jetzt zu Herrn Thiersch' lateinischer Schule zurück und sehen zu, was sie für den künftigen Industriellen sein kann.

Leider gar nichts.

Was das Studium der alten Sprachen in diesen sechs Jahren betrifft, so sind zwei Fälle möglich. Entweder kommen die Knaben über das Formelle hinaus und lernen wirklich Latein und Griechisch, lesen auch einige Autoren, oder aber sie kommen nicht dahin. Ist das letzte der Fall, so sind sie wahrlich zu bedauern. Wenn jenes, so hat man sie in eine Welt blicken lassen, in der sie doch nicht wohnen sollen, und deren Thore sich ihnen für ewig schließen, sowie sie die Schule verlassen. Sie treten ins Leben, den Zwiespalt im Bewußtsein, in eine Welt, die sie nicht kennen. Man lernt bald so viel aus den Alten, um für Comptoir, Fabrik, Kaserne, Atelier u. s. w. den Geschmack verloren zu haben; man muß lange, sehr lange mit den Alten umgehen, bis man wieder dahin kommt, auch diese Dinge zu schätzen. Herr Thiersch, oder vielmehr der Freund von Herrn Thiersch, der ihm Briefe schreibt, wenn er ein Citat braucht, würde keinen Sohn in eine Realschule schicken, wenn er auch nur ein Nagelschmied werden sollte. Wäre ich Vater eines Sohnes, der weder ausgezeichnete Gaben hätte, noch durch Reichtum unabhängig, folglich auf den Betrieb irgend eines Gewerbes angewiesen wäre, so würde ich ihn aus Barmherzigkeit in kein Gymnasium schicken, sondern nur in eine Realschule, aber in eine gute.

Herr Thiersch sagt uns nicht, woher die jungen Leute die Zeit nehmen sollen, um Französisch und Englisch zu lernen. Er scheint diese beiden Sprachen mit zu den „Realien" zu rechnen. Sein realistischer Kursus wird wenig helfen, mit ein paar Stunden ist's in diesen Dingen nicht gethan.

Wie aber kann, fragt hier vielleicht ein Leser, ein Gelehrter wie Herr Thiersch einen so absurden Schulplan aushecken? Ich auch fände die Sache unbegreiflich, wenn mir nicht Herrn Thiersch' humanistischer Traditionalismus das Rätsel löste.

Digitized by Google

Der ganze Humanismus ist eine verkrüppelte Lebensanschauung, die sich bei solchen Gelehrten gern erzeugt, die den litterarischen Studien, der Erudition, obliegen, und auf diesem Wege nicht bis zur Philosophie, zur Centralwissenschaft, zur Einsicht in den Zusammenhang der Dinge vorgedrungen sind. Sie haben in einem der Produkte menschlicher Intelligenz, im Buchwesen, lesen gelernt, aber die Intelligenz selbst, das In-sich-lesen, haben sie nicht gelernt, und so ist ihnen auch die Natur ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch. Wenn die Säfte in einem Baume stocken, so verkrüppelt er, der Stamm wird an irgend einem Punkte unförmlich, bekommt eine Art Kropf: der Humanismus ist nichts anderes als eine Art geistigen Kretinismus, nur nicht so blödsinnig, wie der Realismus. Die fixe Idee des Humanismus ist aber, daß das Reale hüben und das Ideale drüben ist, so macht er die schlechte Abstraktion zwischen Idealien und Realien, teilt den Menschen ebenso in den Geist, oder Mylord Abstrakt, und in den Leib, Mylords Bedienten. Es ist natürlich unter Mylords Würde, sich um die Angelegenheiten seines Domestiken zu kümmern, er beschäftigt sich nur mit Ideen.*) Ganz wie die negative Frömmigkeit

*) Herr Thiersch hat eine kuriose Idee von der Idee, die ich des Spaßes halber dem Leser nicht vorenthalten will. Schmitthenner hatte im hessischen Studienplan gesagt: die Idee des Gymnasiums sei „eine solche allseitige harmonische Entwickelung der Gesamtanlagen des Menschen, bei welcher nicht nur eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für irgend einen gelehrten Beruf, sondern auch Veredlung des Gefühls und Entschiedenheit der Gesinnung für das Gute gewonnen werde."

Indem Herr Thiersch den „modernen Sprachkünstler" kritisiert, sagt er: „nun kann jemand zwar, was man jetzt eine Idee, d. h. eine Vorstellung nennt, von einer Entwickelung haben, aber diese Idee kann unmöglich selbst eine Entwickelung sein." Si tacuisses! Da der Professor der griechischen Litteratur bei Platon und Aristoteles, wie Figura zeigt, nicht gelernt hat, was die Idee ist, so wäre zu wünschen, daß Herr von Schelling seinen Kollegen ein andermal vorher ein wenig in die Schule nähme, wenn er wieder ein Buch zur Verteidigung der idealen Güter und Studien ausgehen zu lassen Lust spüren sollte.

Ebenso spaßhaft ist das Pröbchen grammatischer Kritik, welches der Professor der Philologie der Arbeit Schmitthenners angedeihen läßt. Herr Thiersch erklärt „die Redefügung: eine solche, bei welcher für ungrammatisch, da welcher kein solcher, sondern ein dieser oder derjenige vorausgesetzt und begehrt." Da haben wir doch wirklich Gros-Jean qui en remontre à son curé, oder, wie auch die Franzosen sagen, Jemand qui veut apprendre à son père à faire des enfants. Herr Thiersch ist freilich nicht dafür bezahlt Deutsch zu verstehen; wenn ich aber eine solche franche bêtise lese, so muß ich wissen, daß sie von einem Philologen kommt, sonst denk' ich, der Mann versteht kein Wort Latein und Griechisch. In diesen Sprachen sind τοῖος, ποῖος, talis, qualis und eine lange Liste anderer Pronominalien ganz so gebildet und Korrelativa, wie unser solcher und welcher (von den gotischen sva und hve, althochd. solh, wielih); wer nun auch aller positiven und gelehrten Kenntnis der deutschen Grammatik ermangelt, sollte, wenn er klassischer Philologe ist, wenigstens so viel Geist haben, um Analogien zu bemerken, wenn er mit der Nase darauf stößt. Herr Schmitthenner, der deutsche

Digitized by Google

des Mittelalters und der heutige Pietismus einen erlogenen Gegensatz zwischen Himmel und Erde, zwischen Göttlichem und Weltlichem statuieren (was in praxi einen derben Materialismus nicht ausschließt) und nun von dem diesseitigen Jammerthal und dem jenseitigen Freudensaal faselt: ganz so faselt der Humanismus von Idealien und Realien und will die Jugend nur mit jenen beschäftigen, damit sie später, wenn sie mit dem Leben sich einlassen muß, nicht in dem Schmutz des Realen versinke. Der Humanismus ahnt nicht, welch ein ungünstiges Urteil er hier über seinen Unterricht, sich selbst und seine Schüler ausspricht. Also dahin bringen könnt ihr's nicht, daß eure Schüler, wenn sie nun ins Leben treten, wahrhaft gebildete Menschen sind, die in der Natur, der Geschichte, dem Staat, der bürgerlichen Gesellschaft u. s. w. einmal den göttlichen Begriff erkennen und diese Dinge fähig und geneigt sind, nach ihrem Begriffe zu behandeln. Ihr fürchtet also, daß eure Schüler, wenn sie sich erst mit diesen Dingen einlassen, sie nicht nach dieser ihrer Natur, sondern als Mittel zu den subjektiven Zwecken der empirischen Persönlichkeit behandeln, daß sie sich nicht in dem sokratischen, sondern in dem Sinne der Sophisten zum Maß aller Dinge machen werden, d. h. ihr fürchtet, daß eure Schüler, wenn sie euch verlassen, nicht wahrhaft human, sondern nur zu klugen Tieren gebildet sein mögen. Dem wollt ihr nun entgegen arbeiten, indem ihr sie mit sog. Idealien beschäftigt, was bewirken soll, daß sie im späteren Leben an diesen Idealien, ihrem Schulsack, eine Nahrung haben sollen, die bis zum Grabe ausreicht, damit sie die Realität hübsch nur mit den Fingerspitzen oder mit Handschuhen anfassen und sich ja nicht mit ihr besudeln mögen. Welchen Erfolg ihr dabei habt, wissen wir. Wir anderen denken anders. Uns ist alles Idee, was lebt, und alles als Idee zu begreifen, dazu leiten wir unsere Schüler an. Dazu ist nötig, daß wir mit der Kenntnis der Dinge selbst anfangen; denn wenn wir „Idee" sagen, so meinen wir nicht bloße abstrakte Vorstellungen, die jemand im Kopfe hat, und die vielleicht nur in diesem Kopfe existieren. Solche „Ideen" teilen

---

Grammatik versteht, hat sich vollkommen sprachrichtig ausgedrückt, Herrn Thiersch' Ausstellung dagegen verrät noch eine zweite Ignoranz. Herr Thiersch kannte oben den Ursprung der deutschen Wörter nicht; hier will ich ihm zeigen, daß er ebensowenig ihre Bedeutung kennt, also nicht einmal so viel weiß, als ich von einem vierzehnjährigen Schüler zu verlangen gewöhnt bin. Herr Thiersch behauptet, auf welcher könne nur dieser oder derjenige bezogen werden. Die Wahrheit ist, daß wir solcher sagen, wenn wir das Qualitative, Artliche, hingegen dieser, welcher (auch jener, welcher, wenn wir das Individuelle bezeichnen wollen. In dem französischen quel qu'il soit und qui qu'il soit oder qui que ce soit liegt derselbe Unterschied. (Mager, Franz. Elementarwerk I. S. 246.)

Da ich selber zu den „modernen Sprachkünstlern" gehöre, auf welche Herr Thiersch so gern schilt, so wird mir der gelehrte Mann erlauben, daß ich ihm einen plat de ma façon zu servieren so frei bin.

Digitized by Google

wir nicht mit. Wir lassen den Schüler in den Dingen den Begriff finden, dann hat er die wirkliche, präsente Idee. Daß die Idee als Natur unvollkommen ist gegenüber der Idee, wie sie als Geist, als Menschengeist, Gottesgeist oder als Produkt des Geistes: Sprache, Staat, Kunst u. s. w. ist, das fassen unsere Schüler leicht. Wie man aber nicht durch die Flucht aus der Welt, sondern dadurch, daß man sie überwindet, echte Frömmigkeit zeigt, so zeigt sich auch die echte Humanität — der Humanismus giebt sie nicht — darin, daß man sich die Realität, sowohl die des eigenen Leibes, als die äußere, unterwerfe, daß man, indem man sich ihr hingiebt, doch bei sich, Geist, bleibt.*) Humanismus und Monachismus haben dasselbe Prinzip, beide beruhen auf derselben schlechten Abstraktion.

Dazu kommt nun, daß die humanistische Unterscheidung zwischen Sprachen (Idealien) und Wissenschaften (Realien) auch sogar im Sinne der ordinären Logik abgeschmackt ist. Ich möchte doch wissen, inwiefern die Botanik weniger ideal wäre, als die deutsche oder irgend eine andere Sprache. Alles, was existiert, hat einen Teil, den man seine Logik oder seine Seele, und einen Teil, den man seine Physik oder seinen Leib nennen kann. Wer nur zur Kenntnis dieses Leibes kommt, studiere er nun Sprachen oder sog. Realien, der bleibt eben ungebildet — wer kennt nicht solche Erudits und Savants? —; wer tiefer geht und die Seele eines Dinges erkennt, der bildet sich, an der Entomologie so gut wie an der Grammatik. Will man einen Unterschied der Wissenschaften machen, so gilt nur der unserige, in natürliche und ethische Wissenschaften, wozu denn noch die Philosophie kommt, und da ist denn allerdings zu sagen, daß beim Jugendunterrichte die ethischen Wissenschaften das Übergewicht haben müssen über die natürlichen. Albern ist es aber, wenn man mit dem Humanismus die ethische Seite der Jugendbildung ausschließlich mit Latein und Griechisch besetzen will.

Herr Thiersch ist aber nicht nur Humanist, er ist traditionalistischer Humanist. Zu dem humanistischen Aberglauben gesellt sich bei ihm noch der historische Aberglaube: die Dinge waren so, folglich kann es nicht anders sein. Wie weit dieser Aberglaube bei Herrn Thiersch geht, dieser Hallerianismus, der Dinge notwendig und ewig glaubt, von denen wir wissen, daß sie und durch welche Verhältnisse sie geworden sind, und daß sie unter veränderten Verhältnissen zu sein aufhören werden, und der diesen Glauben für Gottes Wort ausgiebt, davon giebt er in der Einleitung seines Buches (S. 6) eine hübsche Probe,

*) Natürlich ist hier an den Professor der Philosophie auf der Universität mitgedacht; das Gymnasium kommt nicht dazu, die Schüler zum Begriffe zu führen; indem es aber die Anschauung und Vorstellung des Wahren giebt, bereitet es für die Philosophie vor.

Digitized by Google

wo er „die Anerkennung sozialer Unterschiede und Achtung vor ihrem Bestande“ auch unter die idealen Güter rechnet, welche seine Lateinschule uns schirmen soll. Wenn Herr Thiersch, wie Herr von Haller, ein Berner Patrizier wäre, so wollte ich ihm das Wort verzeihen, es ist schwer, jemanden zu überzeugen, daß etwas durch das allgemeine Wohl geboten ist, was ihm als Individuum Schaden bringt. Zum Glücke wird auch sogar die lateinische Schule des Herrn Thiersch diese Anerkennung und Achtung, die unsere Großväter in der That hatten, nicht wiederherstellen: es ist um die Restaurationen ein mißliches Ding. Und was die sozialen Unterschiede betrifft, so ist es um des Teufels zu werden, daß einerseits die Leute „ohne Geburt“ so viel Verstand haben und damit Geld, Ehre, Ämter u. dgl. erwerben, und daß andererseits die Examina erfunden sind. Es sind eben schlechte Zeiten, und zum Glück ist nicht zu fürchten, daß Herr Thiersch und was wie er denkt, sie ändern wird.

Doch der Leser muß Herrn Thiersch selbst hören, seine pädagogische und historiosophische Ansicht. Sie ist in der Einleitung zu seinem Werke und in einem französischen Aufsatze (Bd. III.) ausgesprochen und eins der Meisterwerke unserer modernen „Litteratur der Zerrissenheit.“ Es ist „Weltschmerz“ darin, fast eben soviel als in Heines Liedern.

„Die Sicherheit des Besitzstandes unserer Bildung hat längst aufgehört, und niemandem ist mehr ein Geheimnis, daß der tiefe Zwiespalt der Zeit in Grundsätzen, Ansichten, Glauben, Hoffen und Bestreben, sich mit entscheidender Kraft, wie auf dem Gebiete der Politik, so auf dem Gebiete der Erziehung offenbart und sich durch jeden neuen Kampf des Widerstandes (!) gestärkt hat. Die alte, die überlieferte Welt mit ihrem Besitz, ihren Einsichten und ihren Neigungen ist in harten Streit mit einer andern geraten, die ihr als eine von ihr abgewendete, ihr in Ansicht, Gesinnung und Trachten entgegengesetzte zuwidergeht, und vorgiebt, der Zukunft anzugehören, wie jene der Vergangenheit..... Müßte nun jene Scheidung als vollzogen und unwiderruflich betrachtet werden, so wäre darüber jedes Wort vergeblich..... Doch jene Teilung der beiden Richtungen ist noch nicht vollzogen; sie besteht in vielen Gemütern, aber sie besteht nicht in vielen anderen, und unter diesen sind beinahe ohne Ausnahme die Edelsten, die Gebildetsten, die Vorschauendsten der Zeit..... Gehen wir aber bestimmter in die Sache selbst ein, so darf ohne Bedenken die eine jener zwei Richtungen, welche das Überlieferte schirmt, die *ideale*, die andere, welche sich davon abwendet und das Handgreifliche sucht, dadurch aber der Gegenwart und Zukunft Meister zu werden glaubt, die *materielle* genannt werden..... Die ideale betrachtet die gegenwärtige Bildung als einen von der vergangenen Zeit und ihren edelsten Geistern überlieferten Schatz..... Alles auf diesem traditionellen Gebiete nimmt an der Natur des Idealen teil.....

Digitized by Google

Dieſer idealen Richtung, Ordnung und Bildung, dem Leben und der Seele des früheren europäiſchen Wachstums und Beſtandes, iſt jene materielle gegenübergeſtellt, die auf Erwerb, Vermehrung und Gebrauch der äußeren Güter, auf die daran bedingte ſoziale Geltung und Ehre gerichtet iſt. . . . . Dieſer Richtung iſt alles gleichgültig, oder gar eine Thorheit und Ärgernis, was ſich weder zählen, noch meſſen, noch ihren Beſtrebungen förderlich anſehen läßt.

„ . . . . Une partie des contemporains ne tient aucun compte de ce qu'il y a de traditionnel dans l'ordre social moderne. Ils fixent exclusivement leurs regards sur . . . . ce qu'ils nomment la société nouvelle. Ils font consister son caractère constitutif (Herr Thierſch auch, wie ſich unten zeigt) dans les grands mouvements industriels et commerciaux . . . . De plus, ils donnent pour fondements à cet ordre de choses, les connaissances par lesquelles l'activité matérielle est dirigée et accrue; ils lui assignent pour but la richesse et les jouissances qui en résultent. Dans une société ainsi conçue et constituée, tout est matériel, tout peut être mesuré et compté, rien ne pèse dans la balance que les moyens par lesquels on acquiert facilement, et l'on jouit avec sécurité. C'est le règne des *utilitaires*, espèce de nation à part, disséminée au milieu de toutes les autres, puissante de tout l'empire que les richesses et les jouissances exercent sur l'imagination des peuples, et ennemie jurée de tout ce que l'ancienne société nous a légué d'idéal et d'élevé. Décidés à rompre à jamais avec le passé, les utilitaires veulent que les traditions . . . . soient comptées pour rien dans l'éducation, ils n'admettent dans l'enseignement public que ce qui peut donner à l'homme profit et bien-être. *Ce sont eux qui constituent le caractère particulier de l'époque.* (Wir denken beſſer von unſerer Zeit.) . . . Ce que nous venons de dire est le tableau fidèle des tendances de l'Allemagne et de la France. L'une est *idéale* dans le fond et dans la forme, l'autre *matérielle* dans les mêmes proportions. . . . L'éducation publique est le terrain sur lequel elles se rencontrent et dont elles se disputent la possession. Ici on demande l'éducation traditionnelle, chrétienne et classique (was das arme Chriſtentum ſich nicht alles gefallen laſſen muß!); là, on veut l'éducation dite du progrès, dégagée du traditionnalisme et roulant exclusivement sur l'enseignement des sciences exactes et en général sur ce qui peut donner force et étendue aux moyens d'acquérir . . . . . On ne peut se faire illusion sur la préférence de l'opinion publique pour l'un des deux systèmes. Cette opinion se prononce aussi énergiquement dans vos chambres législatives*) que dans les assemblées de nos états, dans vos conseils départementaux et communaux que dans nos conseils de

*) Den franzöſiſchen.

Digitized by Google

provinces. Elle se trouve formulée dans mille écrits sur les deux rives du Rhin; elle s'agite en Belgique et a pénétré même dans la savante Hollande et dans la Grande-Bretagne. Elle est accréditée dans le haut commerce et plus encore dans la bourgeoisie; elle est commune au fabricant millionaire et au modeste marchand en boutique. Chacun trahit pour elle sa prédilection, et parmi vos pères de famille il en est peu qui, tout en envoyant leurs enfants dans les collèges pour leur faire apprendre ce qu'on y enseigne, n'attendent pas avec impatience le moment où ils seront affranchis des ennuis du grec et du latin et où ils pourront se livrer exclusivement à des études plus profitables."

Ich bin des Abschreibens müde, der geneigte Leser wolle das Übrige — just das Beste — in dem Buche des Herrn Thiersch selbst lesen, z. B. die prachtvolle Chrie S. 168—175 im ersten Bande und manches andere, was nicht weniger amüsant ist. Unnötig wird es sein, die vielen Schiefheiten zu widerlegen, welche in den wenigen Zeilen, die wir von Herrn Thiersch mitgeteilt, enthalten sind; wer fühlt nicht, daß der Geist, der solche Einfälle hat, hinkend, schielend ist, schief geschliffen wie Vexierspiegel, welche alle Objekte entstellt reflektieren? Welcher Mangel an Energie des Gedankens zeigt sich nicht darin, daß Herr Thiersch die verschiedenen Elemente, welche Wissenschaft, Bildung, Leben, Geist unserer Zeit konstituieren, matt auseinanderfallen läßt, sie nicht als Organismus, als Idee, als Einheit fassen und begreifen kann? Von welchem Versunkensein in schlechte und gehaltlose Abstraktionen zeugt nicht die spaßhafte Scheidung in Idealien und Realien? Wie lächerlich ist es nicht, wenn der Utilitarismus für den besonderen Charakter unserer Zeit, und die Bürgerschule für eine der schlimmen Früchte dieses bösen Zeitgeistes ausgegeben, das Christentum aber der lateinischen Schule vindiziert wird! Doch was geht mich Herr Thiersch an und sein traditionalistischer Humanismus? Wir anderen wollen uns begnügen, die Tradition in Ehren zu halten und solange wir den Atem ziehen, uns selbst und andere human auszubilden. Den Humanismus weisen wir zurück wie den Realismus, beide gehören abgelebten Kulturepochen an.

„His, quae in hoc tractatu agere constitueram, absolvi. Superest tantum expresse monere, me nihil in eo scripsisse, quod non libentissime examini et judicio summarum potestatum patriae meae subjiciam. Nam si quid horum, quae dixi, patriis legibus repugnare, vel communi saluti obesse judicabunt, id ego indictum volo. Scio me hominem esse et errare potuisse; ne autem errarem sedulo curavi, et apprime, ut quidquid scriberem, legibus patriae, pietati, bonisque moribus omnino responderet."

Digitized by Google

Nachträge und Nachwort.

Note 1.

(Zu S. 4, S. 41, S. 43.) — Ich habe mich einer Nachlässigkeit anzuklagen. Als ich dies Büchlein schrieb, hätten mir des würdigen Dr. Graser (Regierungs- und Kreisschulrat in Bayreuth) Schriften über Erziehung und Volksschulwesen bekannt sein sollen, und sie waren es nicht, ich wußte bloß von ihnen, daß ihnen die Ehre widerfahren ist, in Rom auf den Index gesetzt zu werden. Seitdem habe ich sie gelesen und jetzt hinzuzufügen, daß unter den Pädagogen, welche die Schule als ein politisches Institut betrachten, Graser derjenige ist, welcher diesen Gesichtspunkt am meisten einräumt. Ich weiß noch nicht, wie weit ich werde Grasers Ansichten beistimmen können — erst muß ich Grasersche Volksschulen sehen —; jedenfalls aber haben die Volkspädagogen viel von dem Manne zu lernen. — Die Pädagogische Revue wird Grasers Lehre besprechen.

Note 2.

(Zu S. 26 und 38 n.) — Seitdem dies geschrieben, hat die badische zweite Kammer den Entwurf eines Strafgesetzbuches diskutiert. Wie billig kam darin ein Artikel vor, welcher denjenigen mit einer Strafe belegt, der sich verstümmelt, um dadurch dem Kriegsdienst zu entgehen. Herr von Rotteck opponierte natürlich. Ein solcher Artikel setze voraus, daß der Staat eine Leibherrlichkeit über seine Angehörigen ausübe, und ähnliche Sottisen. Merkwürdigerweise war niemand da, der das Faktum dieser „Tyrannei" zugestand, der erklärte, daß allerdings der Staat eine solche Leibherrlichkeit anspreche. Dafür wurden Reflexionen laut, die den fraglichen Artikel dadurch zu begründen suchten, daß der, welcher sich selbst verstümmelt, die Einberufung eines anderen nötig machte, der sonst vielleicht nicht einberufen worden wäre, gegen diesen also liege ein Vergehen vor. — Das ist die Staatsweisheit des Liberalismus.

Note 3.

(Zu S. 47.) — Im November 1839 hat sich in Genf durch die Bemühungen des Herrn Ludwig Weizel ein „Verein der jungen Deutschen vom Gewerbstande in Genf" gebildet. Hundert junge Deutsche, die in Genf arbeiten, meist Handwerker, aus denen bis jetzt der Verein besteht, haben ein Lokal gemietet, das aus einem Unterhaltungs-, einem Lese- und einem Lehrzimmer besteht es finden populäre Vorträge über Sprachen und Wissenschaften, Zeichen- und Gesangübungen statt; es ist ein Anfang von Bibliothek (jetzt 300 Bände) vorhanden u. s. w.

Digitized by Google

Es ist zu wünschen, daß sich ähnliche Vereine in deutschen Städten bilden. Der Verein in Genf hat dadurch, daß er in Genf besteht, noch eine andere Bedeutung.

Note 4.

(Zu S. 94.) — Was F. A. Wolf in Prosa, das ungefähr sagt Fr. Rückert in folgenden Reimen:

„Sprachkunde, lieber Sohn! ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen.
Einleitung nicht allein und eine Vorbereitung
Zur Wissenschaft ist sie und Mittel zur Bestreitung;
Vorübung nicht der Kraft, um sie geschickt zu machen
Zum Ringen mit dem Wort, zum Kampfe mit den Sachen:
Sie ist die Sache selbst im weitsten Wissenskreise,
Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.
In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach' Erlernun
Nur Sprachenkunde führt zur Weltverständigung
Drum sinne früh und spät auf Sprachenbändigung.

* * *

Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befrei'st
Du einen bis daher in dir gebundnen Geist,
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung,
Die aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung,
Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden,
Und diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.
Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.
Und wirklich, hätt' in sich nur alle Menschengeister
Der Geist vereint, der recht wär' aller Sprachen Meister."

Note 5.

(Zu S. 139 und 140.) — Da dieses Büchlein in Württemberg geschrieben worden ist, und der Verfasser während seines Aufenthaltes in einem Lande dasselbe, wie billig, kennen zu lernen sucht: so wird man es natürlich finden, daß hier und da auf das württembergische Schulwesen Rücksicht genommen worden ist. Hier noch ein Wort über die sog. niederen Realschulen dieses Landes.

Es scheint einerseits unthunlich, die lateinischen Schulen in den kleinen Städten zu vernichten; andererseits werden Realschulen begehrt, und drittens fehlen den kleinen Städten die Fonds, um vollständige Bürger- oder Realschulen mit sechs Klassen zu gründen. Unter solchen Umständen dürfte es am geratensten sein, aus der Not eine Tugend zu machen und lateinische und Realschule in den kleinen Städten zu vereinigen. So würde man zwei, oft drei Lehrer haben. Der Präzeptor übernehme dann den ethischen, der Reallehrer den physikalischen Unterricht. Bei der geringen Anzahl von Schülern — manche Realschule hat nur

Digitized by Google

zwölf Schüler — wäre die Sache leiblich zu gestalten. Eine solche kombinierte Schule könnte dann einerseits für das obere Gymnasium, andererseits für die oberen Klassen einer vollständigen Realschule vorbereiten.

Note 6.

Da ich nicht hoffen darf, in dieser Schrift und anderwärts überall das Rechte gesagt zu haben, ich aber möchte, daß es gesagt würde, so will ich zum Schluß bemerken, daß ich vom 1. Juli 1840 an eine Monatsschrift u. d. T. Pädagogische Revue. Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik (Stuttgart im Verlag von Cast) herausgeben und in diese sehr bereitwillig auch solche Aufsätze aufnehmen werde, welche meine Ansichten zu bekämpfen und zu widerlegen bestimmt sind.

Und nun wolle man mir noch ein Nachwort zum Schutze meiner Person gestatten, zu meinem Schutze in dem Sinne, daß ich mir wenigstens die Angriffe von solchen erspare, die mich etwa nur darum angreifen könnten, weil sie meine Polemik gegen Herrn Thiersch persönlichen Gründen zuschrieben. Ich habe keine solche Gründe.

Was mich veranlaßt hat, auf Herrn Thiersch' bekannte Ansichten über die Real- oder höheren Bürgerschulen in diesen Blättern Rücksicht zu nehmen, ist folgendes: Herr Thiersch hat seine Ansicht zuerst als Mitglied des obersten Kirchen- und Schulrates im k. bayrischen Ministerium des Inneren, ich weiß nicht ob empfangen oder geltend gemacht, er hat dazu mitgewirkt, daß man in Bayern die wenigen höheren Bürgerschulen, welche bereits bestanden, aufgehoben und die hierdurch vakant gewordenen Fonds zur Errichtung landwirtschaftlicher und gewerblicher Realkurse an den lateinischen Schulen verwandt hat. Was nun Herr Thiersch als Beamter thut, geht mich nicht an, da ich einerseits kein Bayer bin und andererseits keine Gefahr vorhanden ist, andere deutsche Regierungen können kulturpolitische Maßregeln dieser Art nachahmen. Dann hat Herr Thiersch seine Ansicht in seinem Buche über den öffentlichen Unterricht niedergelegt. Gegen dieses Buch nun zu schreiben würde mir nicht bloß deshalb unnötig geschienen haben, weil andere es gethan, sondern ganz besonders darum, weil es, wie den mit dem Inneren des Buchwesens Vertrauten bekannt ist, außerordentlich wenig Käufer gefunden hat. Herr Thiersch hat aber seine Ansicht auch in der Form einer im vorigen Oktober in der Philologen-Versammlung zu Mannheim gehaltenen Rede in die Augsburger allgemeine Zeitung und durch diese, die zehntausend Abonnenten und vielleicht fünfzigtausend Leser hat, vor das größere Publikum gebracht, dessen ohnedies noch nicht sehr entwickelte Vorstellungen von der Natur und Bestimmung der höheren Bürgerschule zur Zeit noch leicht verwirrt werden können: von diesem Augenblicke an schien mir Herr Thiersch gefährlich, und ich beschloß mich an die öffentliche Meinung zu wenden, vorzugsweise an die Gebildeten des deutschen Bürgerstandes. Auch abgesehen von Herrn Thiersch scheint eine neue Schrift über die deutsche Bürgerschule nicht überflüssig, wenn man bedenkt, daß im preußischen

Digitized by Google

Staate, um nur von diesem zu reden, im Jahre 1837 neben 22876 Elementarschulen, 561 Mittelschulen, 113 Gymnasien (außerdem noch 34 Progymnasien), 45 Schullehrerseminaren nur 90 höhere Bürgerschulen bestanden und von diesen 90 nur 29 zu den Entlassungsprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 berechtigt waren.

— Eine Schrift von rein praktischer Natur braucht wohl kein Kunstwerk von Stil und Komposition zu sein. Indessen hätte ich mehr Sorge auf diese Seite der Sache wenden können und sollen; ich würde es gethan haben, wenn diese Schrift nicht entstanden wäre, wie sie entstanden ist. Als im vorigen Oktober die allgemeine Zeitung die Rede von Herrn Thiersch brachte, befand ich mich mit einem Staatsmann, dem das Schulwesen seines Landes zu großem Danke verpflichtet ist, in demselben Badeorte. Wir unterhielten uns über die Thierschische Rede und was daran hängt, und da mein Nachbar einige meiner Gesichtspunkte nicht gleich zu den seinigen machen konnte, so forderte er mich auf, ihm ein Memoir vorzulegen, das meine Ansicht von der deutschen Bürgerschule enthielte. Ich schrieb es gleich. Nun hatte ich aber schon früher zu drei verschiedenen Malen deutschen und schweizerischen Freunden, die als Mitglieder städtischer Behörden bei Einrichtung und Organisation höherer Bürgerschulen thätig waren, auf ihren Wunsch über dies und jenes Mitteilungen gemacht, und so lag es mir nahe, diese älteren Aufsätze mit dem zuletzt geschriebenen Memoir für das Publikum zu einem Ganzen zu verschmelzen, eine Arbeit, der ich nur wenig Zeit widmen und die überhaupt nur bis auf einen gewissen Grad gelingen konnte.

Digitized by Google

Digitized by Google

THIS BOOK IS DUE ON THE LAST DATE
STAMPED BELOW

AN INITIAL FINE OF 25 CENTS
WILL BE ASSESSED FOR FAILURE TO RETURN THIS BOOK ON THE DATE DUE. THE PENALTY WILL INCREASE TO 50 CENTS ON THE FOURTH DAY AND TO $1.00 ON THE SEVENTH DAY OVERDUE.

NOV 27 1935

LD 21-100m-7,'33

YB 04459

756140

HA726
M3

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google